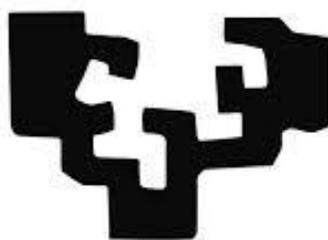


¿Por qué pinto así?

La expresión plástica y artística en
adolescentes con Síndrome de Asperger,
Autismo de Alto Funcionamiento y/o
Trastornos del Espectro Autista

eman ta zabal zazu



UPV EHU

Facultad de Bellas Artes

Mirari Sagarzazu Sacristán

Directores: Ignacio Bilbao Delgado
y Fernando Mardones Berasaluze

2017

¿Por qué pinto así?

La expresión plástica y artística en
adolescentes con Síndrome de Asperger,
Autismo de Alto Funcionamiento y/o Trastornos
del Espectro Autista

2017

Doctoranda: Mirari Sagarzazu Sacristán
Directores: Ignacio Bilbao Delgado
y Fernando Mardones Berasaluze

A Mikel,

Es que la palabra “raro”, desgraciadamente, la sociedad en general tiende a entenderla en todo sentido peyorativo. Entonces entienden “raro” como sinónimo de anormal, como sinónimo de incorrecto, como sinónimo de anómalo, de defectuoso, de producto defectuoso. Sin embargo, raro significa atípico. Raro significa diferente. Raro puede significar excéntrico. Pero eso no es peyorativo. O sea, realmente, ser raro no es malo, simplemente es ser diferente. Punto. No tiene más explicación.¹

Manuel Poyato

Adulto afectado por SA-AAF-TEA

¹ Canal Sur TV Andalucía. (2009). http://www.asperger.es/public_video.php?Id=211&cat=. Recuperado el 5 de junio de 2012.

En la realización de este trabajo hemos procurado emplear un lenguaje no sexista y no discriminador. Hemos hecho uso del masculino genérico en los casos necesarios para no complicar la lectura del texto. No obstante, en cuanto ha sido posible, hemos empleado términos y expresiones generales no sexuados (ej. "personas", "sujetos").

Hemos evitado términos que pudieran resultar ofensivos ya que este trabajo trata sobre personas con Síndrome de Asperger (SA) y/o Autismo de Alto Funcionamiento (AAF) y no sobre discapacidad en general.

Como indica la Dra. Olga Bogdashina² "En este libro trato de demostrar que "diferente" no significa "anómalo" o "defectuoso". La "normalidad" es un término muy relativo, dado que la "norma" se aplica a menudo al procedimiento mayoritario, con lo cual estaría mejor justificado designarlo como "típico". Para evitar el empleo del término "normal", las personas con autismo en la Red Internacional de Autismo (*Autism Network International, ANI*) fundada por Jim Sinclair y Donna Williams en 1992, han introducido un nuevo término: "Funcionamiento Neuronal Típico" (FNT) para describir a las personas sin autismo." (Bogdashina, 2007, pág.15). Emplearemos también el término "neurotípico".³

² Bogdashina, O. (2007). *Percepción sensorial en el autismo y Síndrome de Asperger: Experiencias sensoriales diferentes, mundos perceptivos diferentes*. (Primera edición en español 2007) Ávila, España: Autismo Ávila. Pag.15.

³ *Wikcionario*. (7 de mayo de 2013). Recuperado el 22 de enero de 2014, de Wikcionario: <http://es.wiktionary.org/wiki/neurot%C3%ADpico>

AGRADECIMIENTOS:

A lo largo del viaje en que nos ha llevado la elaboración de este proyecto, muchas han sido las personas que nos han acompañado y ayudado para llegar a buen puerto. Sin la dirección y orientación de Ignacio Bilbao y Fernando Mardones, directores de esta tesis, seguramente me habría perdido en el camino.

Asimismo, agradezco su colaboración a las asociaciones Gautena, Autismo Burgos y al Museo San Telmo. Doy las gracias especialmente a Itsaso Ugalde, María Merino, Gema M^a Gutiérrez, Jimmy Brosa y Ainara Sainz, por hacer que los talleres de artes plásticas funcionaran en cada sesión, sin olvidarme de todos los trabajadores de dichos centros y a todos los voluntarios que han participado en nuestra aventura. A mis chicos de los jueves, viernes y sábados quiero decirles que sin ellos nuestro taller no tendría sentido y que he aprendido mucho con ellos. Gracias también a sus familias por el apoyo, por su colaboración y por la confianza que han depositado en nosotros.

La realización de este proyecto ha sido posible gracias la Ayuda Predoctoral para la Formación de Investigadores concedida por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco y a la colaboración permanente de la Universidad del País Vasco.

Mención aparte, con mucho cariño, a mi familia, que me ha apoyado durante todo este tiempo ayudando en todo lo que han podido. Y a todos aquellos que en alguna etapa de este viaje se han acordado de nuestro proyecto y de las personas que hay tras él, que nos han ayudado aportándonos información, animándonos para avanzar descubriendo y aprendiendo cosas nuevas, o simplemente escuchándonos.

Por último, y especialmente, gracias a ti, Mikel, por descubrirme tu maravilloso mundo y ayudarme a comprenderte mejor.

ÍNDICE:

AGRADECIMIENTOS:	7
ÍNDICE:	8
0 INTRODUCCIÓN:	11
0.1 Hipótesis y justificación	11
0.2 Objetivos:	17
0.3 Resumen y estructura:	19
0.4 Metodología:	22
1 EL SÍNDROME DE ASPERGER, AUTISMO DE ALTO FUNCIONAMIENTO Y/O TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA:	24
1.1 ¿Qué es el Síndrome de Asperger y/o Autismo de Alto Funcionamiento (TEA)?	24
1.1.1 ¿Quién y cuándo lo descubre?	42
1.1.2 Características generales del SA- AAF:	46
1.2 ¿Cómo perciben las personas con SA-AAF-TEA?	80
1.2.1 El sistema olfativo:	103
1.2.2 El sistema gustativo:	103
1.2.3 El sistema táctil:	104
1.2.4 El sistema auditivo:	107
1.2.5 La percepción visual:	108
1.2.6 El sistema propioceptivo:	111
1.2.7. El sistema vestibular:	111
1.3 Características generales de personas con SA-AAF clasificadas según su edad:	114
1.3.1 La infancia:	115
1.3.2 La adolescencia:	120
1.3.3 La edad adulta:	125
1.4 Necesidades de las personas con SA-AAF-TEA:	128
1.4.1 Necesidades de personas con SA-AAF durante la infancia:	131
1.4.2 Necesidades de personas con SA-AAF durante la adolescencia:	135
1.4.3 Necesidades de personas con SA-AAF durante la edad adulta:	138

1.5	Terapias y métodos utilizados para ayudar a las personas con SA-AAF-TEA:	139
1.6	Conclusiones:	158
2	EDUCACIÓN ARTÍSTICA:	162
2.1	¿Qué es la educación artística?	162
2.2	¿Cuándo? La educación artística durante la historia:	167
2.3	¿Por qué enseñar Educación Artística?	183
2.4	¿Qué es lo que se debe enseñar en Educación Artística?	193
2.5	¿Dónde se debe enseñar la Educación Artística?	200
2.6	¿Quién y cómo se debe enseñar Educación Artística?	203
2.7	Evaluando la Educación Artística:	215
2.8	Conclusiones sobre la Educación Artística:	219
3	TENDIENDO PUENTES ENTRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL SA-AAF-TEA:	224
3.1	El dibujo como comunicación:	224
3.2	¿Se podría hablar sobre “creatividad” de las personas con SA-AAF-TEA?	229
3.3	El SA-AAF-TEA en el ámbito artístico:	234
3.3.1	Comparación entre personas con SA-AAF-TEA y artistas:	241
3.3.2	Artistas dentro del Espectro del Autismo:	246
3.3.3	Características de las obras de artistas con SA-AAF-TEA:	262
3.3.4	Teorías sobre el desarrollo gráfico:	267
3.4	Conclusiones:	273
4	TALLER DE ARTES PLÁSTICAS:	277
4.1	Introducción al taller de artes plásticas:	278
4.1.1	Objetivos del taller:	280
4.1.2	Contexto:	282
4.1.3	El aula:	282
4.1.4	Plan de actuación:	284
4.1.5	Metodología del taller	286
4.1.6	Materiales y Recursos:	291
4.1.7	Temporalización:	295
4.1.8	Alumnado:	297
4.1.9	Evaluación y seguimiento	299

4.2	Gautena: Una propuesta de taller para crear un producto específico	312
4.3	Mikel: Trabajando los intereses restringidos en un caso particular ...	316
5	RESULTADOS	320
5.1	Estrategias para profesores de educación artística y talleres de artes plásticas en los que participen adolescentes con SA-AAF-TEA:	320
6	CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....	329
7	CITAS Y REFERENCIAS:	335
7.1	Bibliografía:	335
7.2	Índice de imágenes:	340
7.3	Índice de figuras:.....	343
7.4	Índice de cuadros:.....	343
8	ANEXOS:	344

0 INTRODUCCIÓN:

0.1 Hipótesis y justificación

Un día me encontré un cuaderno de mi hermano, lleno de dibujos y simetrías que él había creado. Después encontré otro, y otro más. Empecé a hojearlos, uno tras otro, y para cuando me di cuenta había examinado más de veinte cuadernos de una sentada. Percibí que todos los dibujos tenían algo en común, algo repetitivo. El trazo, el papel cuadriculado, los colores... parecían iguales, sin embargo eran diferentes. Para entonces el Asperger de mi hermano ya me había atrapado.

El Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento (en adelante SA-AAF) acaparó mi atención. Seguí observando a mi hermano con creciente curiosidad y comprendí que a pesar de sus dificultades tiene muchas cualidades y capacidades. Me pregunté si las demás personas con SA-AAF también compartirían las habilidades de dibujo que había descubierto en él, y poco a poco, investigando, descubrimos que, en efecto, las aptitudes artísticas son típicas de las personas con SA-AAF.

Esto nos dio que pensar. Nos preguntamos: ¿Por qué pinta así? Y nos encontramos embarcados en este proyecto.

La Dra. Olga Bogdashina, profesora e investigadora en la Universidad de Birmingham especializada en la percepción sensorial y los problemas de comunicación en el autismo, y madre de un hijo con autismo, nos muestra cómo las personas con SA-AAF perciben de un modo diferente al nuestro. Al parecer, ven, oyen, huelen y hasta sienten el mundo de una forma distinta. Acaso sea esta percepción especial la que hace al SA-AAF y al autismo tan fascinantes para quienes trabajamos en el mundo del arte.

Sin embargo, no podemos olvidar las dificultades a las que se enfrentan las personas que padecen SA-AAF a lo largo de sus vidas. Las alteraciones más generalizadas entran dentro de la “tríada de Wing” como explica Lorna

Wing⁴, psiquiatra inglesa y madre de una niña con autismo. Estas alteraciones afectan a las relaciones sociales, a la comunicación y a su flexibilidad mental. Esto condiciona un número restringido de conductas y actividades imaginativas, lo cual lleva a que estas personas desarrollen intereses restringidos y actuaciones repetitivas. Por otra parte, la carencia de *teoría de la mente*⁵ (capacidad de atribuir e inferir estados mentales) hace que las personas afectadas por SA-AAF no puedan ponerse en el lugar de los otros, no pudiendo comprender cuáles son los deseos, intenciones, etc. de las demás personas.

Esto no significa que no tengan emociones, sino que ellos las experimentan de un modo diferente al nuestro, como nos enseña Temple Grandin, profesora de la Universidad Estatal de Colorado, diagnosticada de SA-AAF:

Hay gente que cree que los autistas no tienen emociones. Desde luego, yo sí las tengo, pero se parecen más a las de un niño que a las de un adulto. Mis rabietas de la infancia no eran tanto una expresión de emociones como una sobrecarga de circuitos. Cuando se me pasaban, el sentimiento desaparecía. Mis enfados son como una tormenta de verano; la ira es intensa, pero, cuando me aplaco, la emoción se desvanece en el acto... Tanto de niña como de adulta, he conocido la felicidad. La felicidad que siento cuando a un cliente le gusta uno de mis proyectos es la misma que me embargaba cuando de pequeña saltaba del trampolín. Cada vez que aceptan publicar uno de mis artículos científicos, me siento tan feliz como cuando un verano encontré un mensaje en una botella de vino en la playa y volví corriendo a casa para enseñárselo a mi madre.⁶

El arte y las emociones siempre han ido unidos de la mano. Por esta razón creemos que el arte nos permitirá tender puentes entre el mundo que perciben las personas con SA-AAF y el mundo que percibimos nosotros, los

⁴ Wing, L. en De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. (2011). *Autismo y Síndrome de Asperger: Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. Madrid: Cepe.pág.15

⁵ Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). *Does the Autistic Child Have a "Theory of Mind"?. Cognition*. Págs 37-46

⁶ Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba Editorial. Págs.127-128

neurotípicos. Sabemos que a los afectados por el SA-AAF les cuesta comunicarse con los demás porque tienen dificultades de comprensión y expresión del lenguaje verbal y no verbal, pero el lenguaje del arte puede ofrecerles una vía alternativa para expresarse y ayudar a que los demás les comprendan mejor. Por otra parte, la práctica artística brinda a estas personas la oportunidad de trabajar con y desde sus intereses restringidos. De esta forma se podría dar un uso funcional a sus intereses e incluso enfocarlos hacia algún mercado laboral. El hecho de que trabajen en áreas relacionadas con sus intereses propiciará que estén motivados y muy atentos a su trabajo. Es muy importante saber que estas personas pueden concentrarse profundamente en estos temas, llegando a convertirse en verdaderos expertos en los campos de su interés.

Para llegar a tender estos puentes efectivamente es muy necesario un espacio donde todo esto que venimos describiendo pueda tomar forma, y por ello creemos que una buena opción podría ser un taller donde un grupo de personas con SA-AAF pueda trabajar sus habilidades artísticas, comunicativas y sociales, dado que en el taller conocerán a más gente en su misma situación. Creemos que podría ser muy positivo que compartan el taller junto con personas de desarrollo neurotípico que conozcan el SA-AAF, creando así un entorno seguro pero más parecido a la vida real. Como decía Ángel Rivière⁷, psicólogo y catedrático de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid:

Estamos acostumbrados a ver el desarrollo de nuestros niños con sus desarrollos llamados normales y ello no nos interpela por qué lo consideramos el estado natural de las cosas. Pero la persona con autismo nos pone un freno y nos hace pensar en un modelo de desarrollo que es muy diferente del que consideramos natural.

Nuestra propuesta se centra en la adolescencia, una época muy difícil para cualquier joven. En esta etapa de la vida empezamos a elegir a nuestros

⁷ Rivière, A. (1999). Símbolos, arte y autismo. En A. Burgos, *Creación desde el silencio* (págs. 69-71). Burgos: Junta de Castilla y León, Consejería de Sanidad y Bienestar Social, Gerencia de Servicios Sociales. Pág.69

amigos y la socialización adquiere un papel muy significativo en la vida de todo adolescente. Pasan la mayor parte de su día en la escuela y es importante que las personas de su entorno, tanto alumnado como profesorado, les comprendan. Esta necesidad se acentúa si se padece el SA-AAF, ya que las dificultades son mayores y muchas veces no se les comprende correctamente, dado que el profesorado desconoce cómo actuar en estas situaciones. Por otra parte, durante la adolescencia empiezan a ser más patentes las diferencias que tienen con SA-AAF, y esto puede provocar aislamiento. Durante la infancia pueden parecer niños graciosos, aunque un poco peculiares, y en la madurez pasan más desapercibidos porque se mueven en ámbitos en los que se sienten seguros y no destacan tanto.

Enfocamos este proyecto dentro del área de la educación artística porque creemos que la clave para trabajar con estas personas es la educación. Por esta razón, con la presente investigación queremos llegar a conocer a los alumnos adolescentes con SA-AAF y a través del arte proporcionarles un ambiente donde se les comprenda, donde puedan expresarse y donde ellos también comprendan a los demás. No solo pretendemos incidir en la educación de estos jóvenes, sino también sensibilizar a aquellos que los rodean: compañeros de clase, profesores, padres y demás familiares y amigos deben compartir sus experiencias, ya que estos adolescentes son como los demás, aunque el mundo que perciben sea distinto al que nosotros percibimos. Por ello, buscamos un aprendizaje multidireccional que surja y vaya desde los profesores a los alumnos, padres, amigos y viceversa. Así podremos construir puentes para unir estos dos mundos o islas.

«Ningún hombre es una isla, completa en sí misma», escribió Donne. Pero esto es precisamente lo que es el autismo: una isla, separada del continente.⁸

Parece ser que el autismo “está de moda”, y en consecuencia también el SA-AAF. Cuando comenzamos esta investigación la gente apenas sabía de lo

⁸ Sacks, O. (2002). El artista autista. En O. Sacks, *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero* (F. J. Álvarez, Trad.). Barcelona, España: Anagrama. Pág. 268.

que estábamos hablando. Hoy en día son ya muchas las personas que relacionan el SA-AAF con el autismo, sabiendo que se trata de un Trastorno del neurodesarrollo, situado en el área menos profunda del abanico que componen los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Aunque en la actualidad, desde la aparición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en su quinta edición (en adelante DSM-5), ya no se hagan distinciones en cuanto al diagnóstico de las personas con autismo y las que están afectadas con SA-AAF, ya que todas ellas están incluidas en los TEA, a lo largo de la lectura de éste trabajo se podrá comprobar que en algunos casos hemos distinguido dichas categorías por varias razones. Y es que cuando comenzamos esta investigación aún se utilizaba ese criterio y las personas aquí mencionadas en su mayoría han sido diagnosticadas de esta manera. Debemos añadir que las fuentes a las que hemos acudido utilizan también esta misma terminología.

Muchas personas nos han contado que tienen familiares o conocidos afectados por el autismo. Como veremos más adelante, cada vez son más las personas diagnosticadas en esta categoría, y el número de investigaciones que se están llevando a cabo en torno a él también va en aumento:

- Chen y Larry A. Kantner⁹. Estudian el dibujo como prueba o test de personalidad. Su interés, más que en el aspecto artístico se centra en el desarrollo evolutivo de los sujetos.

- Koppitz, Goodenough y Sale Harris, entre otros, han desarrollado tests de dibujo a partir de la figura humana.¹⁰

⁹ Weigh-Jen Chen y Larry A. Kantner, de la Universidad de Missouri-Columbia, publicaron en 1996 un estudio en el que utilizaron dibujos infantiles para comprobar la eficacia de los programas educativos para la igualdad de sexos. El propósito fundamental del estudio era comparar los rasgos diferenciales característicos de los dibujos de las niñas respecto a los dibujos de los niños en dos grupos de escolares, uno de educación infantil y otro de tercer año de escolaridad obligatoria, para comprobar si las diferencias de género aumentaban o disminuían con los años de escolaridad. Se trataba de concluir si la escuela aumentaba o disminuía las diferencias de sexo. Hernández, B. M., & Sánchez, M. M. (2000). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos. Pág. 16

¹⁰ Anastasi, A. (1998). *Tests Psicológicos*. México: Prentice Hall.

- Francesca Happé¹¹ ha realizado un estudio comparativo sobre las ilusiones ópticas con personas afectadas por el autismo y personas con Funcionamiento Neuronal Típico (en adelante FNT).

- Ami Klin¹² ha realizado estudios sobre la mirada de las personas con autismo, hacia dónde la dirigen y en qué se fijan estas personas.

- Otros autores contemporáneos como Howard Gardner¹³ también han tratado el tema del autismo en sus obras como veremos más adelante.

Poco a poco se están dando pequeños pasos para acercar el AAF-SA a la sociedad a través del arte. Por ejemplo, en el Congreso de Creatividad, Arte y Discapacidad en Altea (España); en las exposiciones de arte creado por personas con TEA; con los programas relacionados con la creatividad y el mundo del arte como los que ofrece la Asociación Argadini, en el museo Thyssen, en la Asociación Debajo del Sombrero, en FormARTE o en talleres como los que nosotros planteamos a lo largo de esta investigación, en los que varios de los participantes son personas con TEA cuya calidad de vida se busca mejorar mediante su inclusión social, utilizando el arte como puente para ello.

Como explica *Michel Favre*¹⁴:

¹¹ Autismo Burgos. (s.f.). *La otra mirada*. Burgos: Junta de Castilla y León, Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Gerencia de Servicios Sociales. Pág. 89

¹² TED. (2011). *TED Ideas Worth Spreading*. Recuperado el 28 de Febrero de 2014, de http://www.ted.com/talks/lang/es/ami_klin_a_new_way_to_diagnose_autism.html

¹³ “El Dr. Howard Gardner, junto con sus colegas de “Proyecto Zero”, realizó un amplia investigación empleando una gran variedad de fuentes: una de dichas fuentes es la que ya conocemos acerca del desarrollo en los diferentes tipos de capacidades en los niños normales; otra es la que surge del estudio de estas habilidades en personas con daño cerebral. Se observaron los comportamientos y el desarrollo cognitivo en niños de diferentes culturas, en niños prodigio, en niños autistas, en niños con problemas de aprendizaje.

Gardner hace un gran aporte a la educación. Toma de la inteligencia cognitiva (estudio de la mente) y de la neurociencia (estudio del cerebro) su visión pluralista de la mente teniendo en cuenta que la mayoría de las personas posee un gran espectro de inteligencias y que cada uno revela distintas formas de conocer.”

Ortiz de Maswichtz, E. (2007). *Las inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Buenos Aires: Bonum. Pág.66

Nosotros somos los que tenemos que entrar en su mundo.

0.2 Objetivos:

El objetivo principal de este trabajo es ayudar a adolescentes con AAF-SA con sus dificultades, sobre todo en las relacionadas con la comunicación, la socialización y los intereses restringidos que puedan tener, y hacerlo desde la educación artística, dotando a las personas de su entorno de los conocimientos, estrategias y actitudes necesarios para comprender a las personas afectadas por AAF-SA.

A continuación reunimos los objetivos específicos:

En primer lugar, es necesario conocer qué es el AAF-SA y sus características generales. Para ello deberemos:

- Conocer las habilidades y necesidades que tienen estas personas.
- Conocer cómo perciben, enfocando nuestra atención en lo que les atrae, les distrae y/o molesta.

En cuanto a la comunicación, nuestro trabajo se centra en:

- Escuchar y observar lo que estas personas nos quieren decir, disponiéndonos a ello con una actitud abierta y receptiva.
- Trabajar en su expresión artística para darles la posibilidad de comunicarse por diferentes medios.
- Analizar el contenido y la carga expresiva de sus obras.
- Indagar sobre el grado de autoidentificación que hay en sus obras.

¹⁴ Comunidad Europea. (Julio de 2008). Informe especial autismo: los mundos interiores. (M. Claessens, Ed.) *Research.eu: Revista del Espacio Europeo de la Investigación*(57), Págs.6-17.

A través de la socialización buscamos que este taller sea un espacio apropiado y seguro para que estos jóvenes interactúen con otros que tengan AAF-SA pero que lo hagan también con alumnos que no lo tengan. Para ello, será necesario:

- Trabajar la inclusión social de los adolescentes con AAF-SA.
- Proporcionar un entorno seguro que comprendan y en el que sean comprendidos.
- Dar a conocer qué es el AAF-SA y cómo tratar con personas que lo padezcan.

Aprovechamos la ocasión para trabajar desde sus intereses restringidos proporcionándoles una funcionalidad que en un futuro les sirva como puente para ingresar en el mundo laboral. Ponemos especial atención en identificar la motivación de las personas con AAF-SA para mejorar su nivel de autonomía. Para ello, desde el área de la educación artística buscamos:

- Comprobar si realmente tienen aptitudes artísticas.
- Compensar o superar sus dificultades potenciando sus habilidades.
- Conocer diferentes artistas con AAF-SA y sus obras.
- Observar sus métodos de trabajo.
- Analizar e identificar las características de las obras creadas por personas con SA.
- Proporcionarles atención específica.

Queremos mejorar la calidad de vida de los adolescentes con AAF-SA y las personas de su entorno, abriendo el camino para futuras investigaciones desde el ámbito artístico.

0.3 Resumen y estructura:

Desde que Hans Asperger describiera por primera vez los síntomas del SA en 1944 y Lorna Wing utilizara el término “Síndrome de Asperger” en 1981, han sido miles las personas que han sido diagnosticadas de éste síndrome, y cada vez son más, y más jóvenes. La labor de investigación sobre este síndrome sigue creciendo y resulta de vital importancia; aunque todavía queden por descubrir aspectos tales como su origen, se ha adelantado mucho en ámbitos como propuestas de intervención, diagnóstico, métodos de trabajo, etc.

Nosotros, por nuestra parte, abordamos este fascinante mundo desde la perspectiva y el ámbito de la educación artística, ya que es el campo de nuestra especialidad, y estamos convencidos de que la educación es una herramienta fundamental para el crecimiento de toda persona. Por esta razón, proponemos aquí un proyecto teórico-práctico basado en la recopilación, clasificación y análisis de la información, pero prestando en todo momento mucha atención a la observación de todo lo relacionado con el arte, la educación artística y el SA-AAF.

Como veníamos diciendo, el mundo del SA-AAF sigue aún lleno de incógnitas. Nuestro objetivo práctico concreto es llegar a tender puentes que unan estos dos territorios, el de las personas con FNT y las que padecen SA-AAF, y hacerlo por medio del arte y la educación artística.

Este trabajo o puente está construido con diferentes bloques que especificaremos a continuación:

Nuestros cimientos se han construido sobre la sólida fundamentación teórica que requiere toda investigación. En nuestro caso, conoceremos qué es el SA-AAF, interesándonos por sus características generales, su descubrimiento, qué necesidades y habilidades tienen las personas con SA-AAF, centrándonos en los adolescentes que lo padecen y en cómo funciona su desarrollo. En este apartado prestaremos especial atención a la manera peculiar de percibir que tienen estas personas dado que es diferente a la

nuestra y hace que sientan el mundo de una manera muy especial. También conoceremos diferentes métodos y terapias que se emplean en estos momentos con personas que tienen el SA-AAF.

En el segundo bloque analizaremos diversas corrientes y teorías de educación artística que han surgido a lo largo de la historia. Así sabremos por qué es importante enseñar en educación artística y cómo deberemos enseñarla, especialmente a adolescentes con SA-AAF. Nos interesaremos también por la evaluación y obtendremos una serie de conclusiones previas que más adelante aplicaremos en el bloque cuarto.

La tercera parte de este trabajo es una de las más importantes, puesto que será la que permita relacionar el SA-AAF y la educación artística. En esta parte estudiaremos el dibujo como comunicación y la creatividad en las personas afectadas por SA-AAF; conoceremos a diferentes artistas diagnosticados de TEA y sus obras para así poder identificar y analizar cuáles son las características de las obras de las personas afectadas; compararemos a artistas neurotípicos con personas con SA-AAF y conoceremos cuáles son las diferentes teorías del desarrollo gráfico.

El bloque cuarto estará dedicado a los diversos talleres que hemos llevado a cabo con adolescentes con SA-AAF. En él aplicaremos los conocimientos adquiridos en los apartados anteriores y trataremos la metodología, objetivos, evolución y unidades didácticas que hemos aplicado durante los talleres. Como conclusión práctica, esta parte culminará en la elaboración de un conjunto de estrategias para aplicar en ámbitos de educación artística con adolescentes que tengan SA-AAF.

Cada uno de los capítulos concluye con unas breves conclusiones a modo de resumen para sintetizar y facilitar la comprensión del mismo.

A lo largo de esta experiencia hemos comprobado que son muchas las personas afectadas por el SA-AAF que tienen habilidades artísticas. Por ello, creemos conveniente realizar una guía de pautas para profesionales de la educación artística que tienen todo o parte del alumnado afectado por el

síndrome. Estas pautas se reunirán en el capítulo quinto de esta investigación a partir de los resultados que hemos obtenido en los apartados previos.

El siguiente bloque ofrecerá las conclusiones de la tesis doctoral y las limitaciones que nos hemos encontrado a lo largo del trabajo.

Para finalizar, incluimos dos apartados más en los que encontraremos: una bibliografía en la que se anotarán todas las fuentes citadas a lo largo de esta tesis doctoral, junto con un apartado de anexos en los que figurarán diversos documentos relevantes para la investigación, y que habrían entorpecido la lectura de la tesis si los hubiéramos incluido en el cuerpo del texto.

Esta es la estructura de esta tesis doctoral:

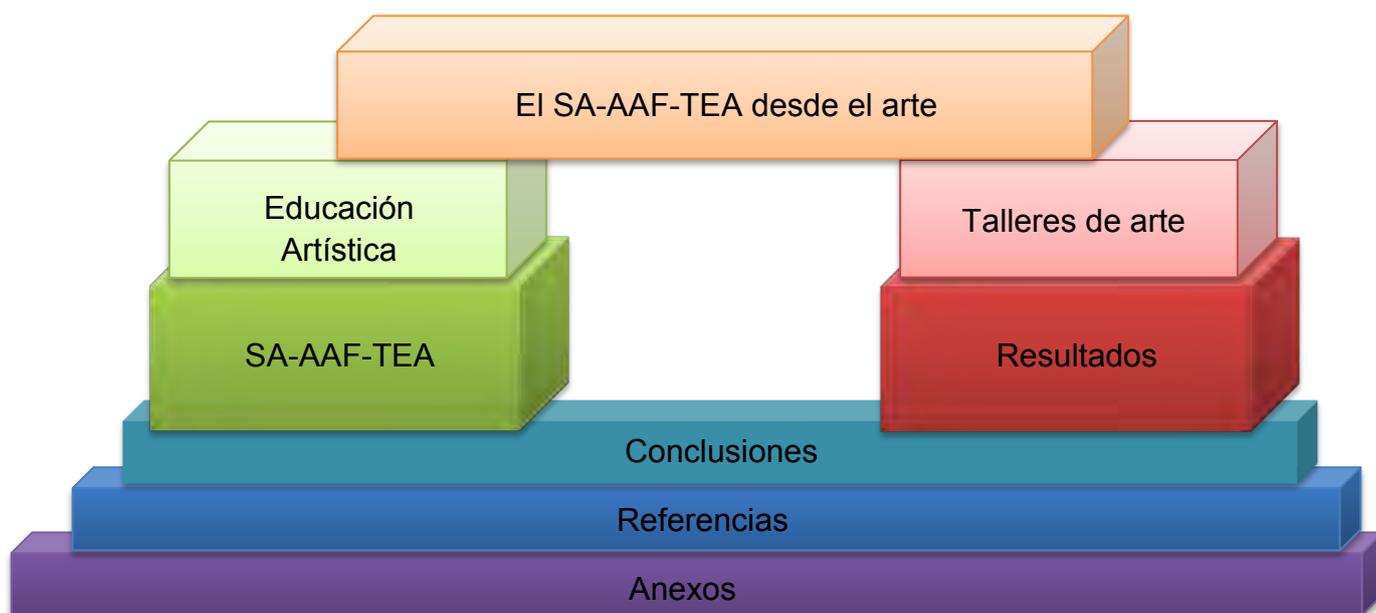


Figura 1: Estructura de la tesis doctoral

0.4 Metodología:

Ya desde el principio nuestra intención ha sido desarrollar un proyecto teórico-práctico. Para ello comenzamos recopilando, clasificando y analizando información sobre el AAF-SA y sobre la educación artística. Hemos conocido y entrevistado a personas afectadas por este síndrome interesándonos por cómo perciben el mundo desde su perspectiva personal y así conocer su propia historia.

Tras sacar nuestras primeras conclusiones investigamos sobre artistas diagnosticados de TEA, y contrastamos su trabajo con el de artistas sin AAF-SA. Después diseñamos una propuesta de taller de artes plásticas donde la observación ha jugado un papel fundamental. Una vez puesta en práctica esta propuesta, sacamos las primeras conclusiones y rediseñamos el taller abogando por la atención personalizada, el conocimiento de los intereses y capacidades de los participantes. Como explicaremos más adelante, hemos organizado varios talleres de arte (Autismo Burgos 2012, Gautena 2013-2017, Urgain (2015-2017), Ayuntamiento de Oñati (2015-2016) Museo San Telmo 2015-2017) con características diferentes como explicaremos más adelante.

En el transcurso de este proyecto hemos acudido a varios congresos, conferencias y exposiciones a nivel nacional, a veces como oyentes (IV Congreso Internacional de Arte Infantil y Adolescente, Madrid 2010; Ciclo de conferencias de Gautena, San Sebastián 2010-2017; XVIII Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo 2012; INFAR San Sebastián 2013; Cursos de verano de EHU-UPV sobre los Trastornos del Espectro Autista, San Sebastián 2012; exposiciones como las de Liher Kortabarria, Vitoria 2012; Artismo; Pinceladas de autismo, Valladolid 2011; Arte sin filtro, Madrid 2012) y otras como organizadores (en las exposiciones *Un viaje por nuestro mundo*, Burgos 2012; *El universo del arte*, San Sebastián 2013) o colaboradores (Arteko-taller San Sebastián 2011; taller de artes inclusivo Donostiautism San Sebastián 2013, varias exposiciones con “contigo creamos Donostia” dentro de las actividades propuestas para Donostia San Sebastián 2016 capital europea de la cultura). También hemos expuesto el

resultado de nuestros talleres (“Congreso XVI AETAPI *Por la inclusión: un derecho como ciudadano*. Valencia 2012 (ver anexo 2.1); Autismo de Alto Funcionamiento, Síndrome de Asperger: Evidencias Basadas en la Experiencia”; “Congreso Internacional Burgos 2012” (ver anexo 2.2) y en la entrevista para la revista Baietz (FEVAS, 2010)) con la intención de difundir el trabajo que a día de hoy seguimos haciendo.

Durante estos años de investigación he disfrutado la ocasión de impartir la asignatura *Tecnologías Pictóricas* a un grupo de estudiantes neurotípicos de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, en Leioa (Bizkaia). He podido trabajar también en talleres y escuelas en las que todo, parte o nadie del alumnado había sido diagnosticado de TEA, pudiendo así comprobar cómo afecta el tipo de alumnado a la hora de dar clase.

Así, comenzamos este viaje donde intentamos conocer un poco mejor a las personas que se encuentran dentro de este gran espectro valiéndonos del testimonio de aquellas que antes se diagnosticaban con SA-AAF y las de su entorno ya que pueden comunicarse con nosotros por lenguaje oral y así también poder adentrarnos en el mundo de los TEA.

1 EL SÍNDROME DE ASPERGER, AUTISMO DE ALTO FUNCIONAMIENTO Y/O TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA:

1.1 ¿Qué es el Síndrome de Asperger y/o Autismo de Alto Funcionamiento (TEA)?

...En cierto modo, Harro parece un adulto en miniatura... Su mirada, típicamente perdida, siempre parece lejana... (...). En ocasiones parece ausente, como si estuviera concentrado en pensamientos profundos, y entonces es cuando arruga las cejas y asume una actitud de dignidad extraña que resulta bastante divertida. Su postura corporal también es diferente a la de los demás y poco común. Sus expresiones faciales y gestos manuales son mínimos y raramente interrumpe su expresión de seriedad dignificada, excepto cuando se reía él solo y en secreto. A menudo, es imposible imaginarse qué tipo de suceso le ha parecido tan divertido en ese momento.

Su voz es una voz profunda, habla despacio y monótonamente sin modulación en el habla. Jamás mira a su interlocutor mientras habla. Tiene un estilo de comunicarse poco común, verdaderamente maduro y adulto, no como el estilo que ocasionalmente adoptan algunos niños que copian frases de los mayores o de la televisión. Cuando conversa es como si inventara cada palabra para encajarla de forma precisa en cada momento de la conversación. A menudo no responde a las preguntas que se le hacen sino que conversa con resolución siguiendo rígidamente la trayectoria que él ha marcado. Es posible hablar con él como con un adulto y uno puede aprender de él... Durante su estancia en el hospital, Harro nunca participó en los juegos con los otros niños. Pasaba la mayor parte del tiempo sentado en una esquina de la habitación, ensimismado con un libro e indiferente al ruido o al bullicio alrededor de él... los otros niños le percibían como un niño excéntrico y pronto le hicieron el centro de sus burlas...¹⁵

¹⁵ Extracto basado en el texto original de Hans Asperger traducido por Uta Frith (1991) al inglés en Zardaín, P. C., & Trelles, G. (2009). *El Síndrome de Asperger*. Oviedo: Asociación Asperger de Asturias. Pág.9.

De esta manera nos describe Hans Asperger en 1944 a uno de sus pacientes a los que él diagnosticó de “psicopatía autista”.

En 1981 Lorna Wing acuñó en su honor el término “Síndrome de Asperger”, al que más tarde también se denominó “Autismo de Alto Funcionamiento” (AAT).

En la actualidad existen dos grandes sistemas de clasificación de enfermedades:

- La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), en inglés International Classification of Diseases (ICD), promovido por la OMS, extendido en todo el mundo y abarca enfermedades de todos los sistemas orgánicos corporales, vigente en su décima edición (CIE-10 o ICE-10) desde 1988.
- El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en inglés Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), promovido por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), extendido sobre todo en los países de influencia anglosajona, que sólo incluye el ámbito de la psiquiatría, vigente en su quinta edición (DSM-5) desde 2013.

En la CIE-10, el síndrome de Asperger está incluido en el grupo de los Trastornos Generales del Desarrollo (TGD).

En el DSM-5, el síndrome de Asperger no se define como tal, y estos pacientes se incluirían entre los Trastornos del Espectro Autista (TEA), que a su vez pertenecen a los Trastornos del Neurodesarrollo. Los pacientes que antiguamente se diagnosticaban como SA, se denominarían TEA de Grado 1, de menor gravedad por su menor necesidad de ayuda.

En ambas clasificaciones existe dificultad para delimitar con claridad los criterios diagnósticos que caracterizan a estos pacientes.

El autismo empieza a manifestarse en la infancia, pero no es una alteración que afecte sólo a la niñez. Su condición de TND hace que los TEA estén presentes a lo largo de todo el desarrollo de la persona afectada, pero no debemos contemplarlos como en una foto fija, instantánea: dado que se trata de un trastorno que afecta a todas las edades, pues el sistema nervioso sigue desarrollándose a lo largo de toda la vida ¹⁶. El autismo a día de hoy es incurable, pero un tratamiento adecuado puede suavizar los síntomas, ya que no es degenerativo.

... Pero aunque puede que, ciertamente, la imagen a los tres años sea terrible, algunos jóvenes autistas, contrariamente a lo esperado, pueden alcanzar un desarrollo aceptable en el lenguaje, módico en sus relaciones sociales, e incluso elevado en el aspecto intelectual; pueden convertirse en seres humanos autónomos, capaces de llevar una vida al menos aparentemente plena y normal, aun cuando, detrás de todo ello, persista una permanente e incluso profunda inseguridad autista.¹⁷

Como veremos más adelante, el cuadro clínico que presenta el autismo es muy diferente en las distintas edades. El cambio es inexorable: hay subidas y bajadas, mejorías y retrocesos¹⁸. Como dice Francesca Happé: “El autismo no es un déficit llano y homogéneo, sino un paisaje sutil de picos y valles de habilidad”¹⁹. Este paisaje cambia no sólo con la edad, sino que un paciente puede manifestar algunas de las características del cuadro clínico y otro puede que tenga otras y en diferente intensidad. Esto hace que cada caso sea único, aunque es cierto que todas las personas dentro del Espectro del Autismo tendrán ciertas dificultades en las siguientes áreas: la socialización,

¹⁶ Frith, U. (1991). *Autismo. Hacia un explicación del enigma*. Madrid: Alianza Psicología minor. Pág.23

¹⁷ Sacks, O. (2001). *Un antropólogo en Marte*. Barcelona: Anagrama Compactos. Pág. 304

¹⁸ Frith, U. Op. Cit. Págs. 29-30

¹⁹ Autismo Burgos. (2002). *Artismo*. Junta de Castilla y León. Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Gerencia de Servicios Sociales. Pág. 88

comunicación e intereses restringidos y/o modos de actuar repetitivos, como recoge la Doctora Lorna Wing en su tríada.²⁰

Fue la Dra. Wing quien introdujo el término “Trastorno del Espectro Autista”, entendiendo así el autismo como un continuo que engloba cuadros clínicos que oscilan de mayor a menor afectación, desde los casos más acentuados como los del autismo de baja funcionalidad a aquellos otros cercanos a un desarrollo típico donde situaríamos el SA-AAF.

El autismo es una disfunción de las redes cerebrales que se manifiesta en los primeros meses de vida, tiene una base genética, pero los científicos aún no han podido descifrar exactamente qué lo origina²¹.

... Imaginen que un cerebro normal es un gran edificio de oficinas de una empresa. Todos los departamentos, como el jurídico, el de contabilidad, publicidad, ventas y el despacho del presidente, están conectados mediante distintos sistemas de comunicación como el correo electrónico, teléfono, fax sistemas de mensajes electrónicos. El cerebro autista/ Asperger es como un edificio de oficinas donde algunos de los sistemas de comunicación interdepartamental no están conectados. Minshew definió esta situación como baja conectividad del cerebro. Se supone que en un cerebro de Asperger habría más sistemas conectados que en el de un individuo de menor funcionalidad. La gran variedad de los síntomas autistas/ Asperger posiblemente dependa de cuáles son los “cables” que se conectan y cuáles son los que no se conectan. Una mala comunicación entre los departamentos del cerebro podría ser la causa de habilidades desiguales. A las personas incluidas en este espectro a menudo se les da bien una cosa y mal otra. Siguiendo con la analogía de los cables de ordenador, debido al núcleo limitado de cables en buen estado, ciertas zonas pueden estar bien conectadas y otras tener conexiones deficientes.²²

Como afirma la Doctora Temple Grandin las investigaciones de los últimos años confirman que el autismo, el TGD y el SA-AAF-TEA tienen todos un claro

²⁰ Wing, L. (1992). Manifestations of Social Problems in High Functioning Autistic People. En E. & Schopler, *High Functioning Individuals with Autism*. Nueva York: Plenum Press.

²¹ Navarro, I. (19 de abril de 2009). Autismo ya no significa aislamiento. *XL Semanal*.

²² Grandin, T. (2006). Op. Cit. Págs. 52-53.

origen genético²³. La hipótesis actualmente más aceptable es que la causa primaria puede estar en la combinación de más de 40 genes diferentes que interactúan para expresar el fenotipo autista²⁴. Algunos de estos genes actuarían en todos los casos y otros en distintas combinaciones, que influirían en la gravedad de las características esenciales y en la presencia de trastornos asociados (discapacidad intelectual, epilepsia, etc.)²⁵. Otros estudios científicos y las entrevistas con las familias indican que tanto el padre como la madre pueden contribuir genéticamente al autismo.²⁶

Por otra parte, como indican De la Iglesia y Olivar, tampoco se pueden obviar los factores ambientales que pueden actuar como disparadores de los factores biológicos. Aunque sabemos que los TEA tienen una base orgánica, y más específicamente genética, todos ellos se definen como síndromes conductuales que pueden estar causados por diversos factores, que se expresan clínicamente con variaciones de amplio espectro, pero que en general comparten unas características comunes.²⁷

Aprovechamos las palabras de Uta Frith para desmentir la creencia ampliamente extendida de que los niños con autismo son así porque sus padres no los quieren lo suficiente.²⁸

Como hemos mencionado más arriba, el SA-AAF es un tipo de TEA al igual que el autismo pero hasta 2013 se consideraba que difería en varios aspectos. Según en DSM-IV, el rasgo diferenciador decisivo entre el autismo y el Síndrome de Asperger es que los niños que padecen dicho síndrome “no presentan retrasos ni cognitivos ni en el uso del lenguaje que sean

²³ Grandin, T. (2006). *Op. Cit.* Pág.85.

²⁴ Díez Cuervo, A. (Julio-Agosto de 2005). Investigación neurobiológica. Breve revisión en el transtorno autista. *Minusval*(152), Págs. 25-27.

²⁵ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. *Op. Cit.* Pág.42.

²⁶ Grandin, T. *Op Cit.* Pág. 69.

²⁷ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. *Op Cit.* Pág.41

²⁸ Frith, U. *Op Cit.* Pág.24.

significativos desde el punto de vista clínico”²⁹. Esto quiere decir que su inteligencia puede ser igual o superior a la nuestra aunque tengan dificultades significativas en las áreas ya mencionadas. Oliver Sacks apunta que la diferencia fundamental quizá sea que “quienes sufren el Síndrome de Asperger pueden hablarnos de sus experiencias, de sus sentimientos y de su estado interior, mientras que los que padecen autismo clásico no pueden. En el autismo clásico no hay ventanas, y sólo podemos inferir. En el Síndrome de Asperger hay conciencia de uno mismo y al menos cierta capacidad de introspección y comunicación”³⁰.

En 1998, Lorna Wing manifestó que no tenía sentido diferenciar el SA y del AAF, ya que esto sólo supondría un medio para ampliar la concepción sobre el espectro autista hasta unos niveles muy sutiles anteriormente no reconocidos como tal, y manifiesta que las personas con SA-AAF presentan las mismas características que aquellas con autismo de Kanner (ver pág. 42), pero con un menor índice de gravedad. Wing concluyó afirmando que no existe ninguna diferencia entre el SA y AAF, pues simplemente forman parte del mismo continuo; es decir, presentan un menor grado de afectación autista y un mayor nivel de funcionamiento cognitivo. Se ha publicado ya la edición en español del manual DSM en su quinta versión, donde la comunidad científica internacional parece haber consensuado sustituir la entidad de TGD (Trastornos Generalizado del Desarrollo) por la de TND, (Trastorno del Neurodesarrollo) eliminando las subcategorías diagnósticas cerradas por diferentes grados dentro del espectro, situando por tanto al SA-AAF en la parte más alta o menos afectada del continuo del “espectro del autismo” (grado 1). Como explica Temple Grandin, el diagnóstico del SA-AAF no es exacto. Es un perfil conductual y a menudo distintos médicos y psicólogos ofrecen diagnósticos diferentes porque cada uno interpreta la conducta del niño a su manera. En este momento no existe ningún tipo de técnica de imagen cerebral

²⁹ Szatmari, P. (2006). *Una mente diferente: comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger*. (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Editorial Paidós. Pág.126.

³⁰ Sacks, O. Op. Cit. Pág. 304

o análisis de laboratorio definitivo que diagnostique el autismo³¹ aunque existen varios criterios diagnósticos para la detección del SA-AAF. Tras la publicación del trabajo de Lorna Wing, en los años 80 y 90, surgieron varias investigaciones en torno al SA-AAF:

➤ **Criterios de diagnóstico para el SA-AAF en adultos según Digby Tatam³²:**

- Trastorno cualitativo de la interacción social manifestado en un déficit con respecto a la comprensión de las convenciones sociales, principalmente si éstas son reglas implícitas.
- Anomalías en el desarrollo de las habilidades pragmáticas del lenguaje.
- Ausencia de comunicación no verbal manifestada en uno de los siguientes síntomas:
 - Expresiones faciales, gestos manuales, postura corporal y prosodias del habla singulares e idiosincrásicas.
 - Incapacidad para apreciar las claves sociales importantes.
- Ausencia de relaciones sociales con iguales.
- Presencia de intereses restringidos y privados. Estos pueden ser idiosincrásicos y se persiguen de forma obsesiva. A menudo, los intereses están relacionados con las acciones de coleccionar objetos e información acerca de un tema.
- Impresión de torpeza en la coordinación motora.

Como cuenta Manuel Ojea, según el modelo de Tatam, es frecuente subestimar el déficit social del niño durante el periodo de su infancia, ya que sus dificultades sociales son fácilmente enmascaradas por las habilidades

³¹ Grandin, T. (2006). Op. Cit. Pág.80.

³² González, C. A. (s.f.). *EspectroAutista.Info*. Recuperado el 19 de 2 de 2014, de <http://espectroautista.info/criterios-diagn%C3%B3sticos/tatam>

lingüísticas avanzadas y su capacidad intelectual adecuada. Durante esta etapa es probable que el niño sea percibido tanto por sus padres como por sus profesores, como un niño con carácter excéntrico y una personalidad peculiar. **Así, su funcionamiento deficiente en situaciones sociales y su característica falta de conformidad con las reglas sociales tienden a ser atribuidas** erróneamente a sus rasgos de personalidad o su falta de madurez emocional.³³

- **Criterios de diagnóstico para el Síndrome de Asperger según Gillberg³⁴:**
- **Déficit en la interacción social, al menos dos de los siguientes:**
 - Incapacidad para interactuar con iguales.
 - Falta de deseo e interés de interactuar con iguales.
 - Falta de apreciación de las claves sociales.
 - Comportamiento social y emocionalmente inapropiado a la situación.
 - **Intereses restringidos y absorbentes, al menos uno de los siguientes:**
 - Exclusión de otras actividades.
 - Adhesión repetitiva.
 - Más mecánicos que significativos.
 - **Imposición de rutinas e intereses, al menos uno de los siguientes:**
 - Sobre sí mismo en aspectos de la vida.
 - Sobre los demás.

³³ Ojea, R. M. Op. Cit. Pág 42

³⁴ Gillberg, C. (1989). Asperger's Syndrome-Some Epidemiological Considerations: Areasearch. *Journal of Chil Psychology and Psychiatry* ,Págs. 631-638.

- **Problemas del habla y del lenguaje**, *al menos tres de los siguientes*:
 - Retraso inicial en el desarrollo del lenguaje.
 - Lenguaje expresivo superficialmente perfecto.
 - Características peculiares en el ritmo, entonación y prosodia.
 - Dificultades de comprensión que incluyen interpretación literal de expresiones ambiguas o idiomáticas.
- **Dificultades en la comunicación no verbal**, *al menos uno de los siguientes*:
 - Uso limitado de gestos.
 - Lenguaje corporal torpe.
 - Expresión facial limitada.
 - Expresión inapropiada.
 - Mirada peculiar, rígida.
- **Torpeza motora**
 - Retraso temprano en el área motriz o alteraciones en pruebas de neurodesarrollo.

Aunque, de acuerdo con Wing, Gillberg también acepta que el niño pueda presentar un retraso inicial en el desarrollo del lenguaje, así como un retraso mental leve, finalmente llega a la conclusión de que los datos empíricos disponibles acerca del Síndrome de Asperger son insuficientes, ambiguos y en ocasiones contradictorios, por lo que de acuerdo con su modelo no es posible alcanzar conclusiones definitivas con respecto al estatus nosológico del Síndrome de Asperger como categoría distintiva del autismo, cuenta Ojea³⁵.

³⁵ Ojea, R, M. Op.Cit. Pág.38

➤ **Criterios de Szatmari para el diagnóstico del Síndrome de Asperger³⁶:**

- **Aislamiento social** (dos de los siguientes):
 - Ausencia de relaciones de amistad.
 - Evita activamente el contacto social con otros.
 - Ausencia de interés por formar relaciones de amistad.
 - Tendencia hacia un estilo de vida solitario.
- **Trastorno en la interacción social** (uno de los siguientes):
 - Iniciación de la interacción social para satisfacer sus necesidades personales
 - Iniciación torpe y poco efectiva de la interacción social.
 - Interacciones sociales unilaterales dentro de su grupo de referencia.
 - Dificultad para percibir y comprender los sentimientos expresados por otros.
 - Indiferencia hacia los sentimientos de los demás.
- **Trastornos de la comunicación no-verbal** (uno de los siguientes):
 - Expresiones faciales de afecto limitadas.
 - Los cuidadores o los padres tienen dificultades para inferir los estados emocionales del niño debido al aplanamiento de sus expresiones emocionales.
 - Contacto ocular limitado.
 - El contacto ocular no se utiliza como regulador de la comunicación.

³⁶ Szatmari, P., Bremner, R., & Nagy, J. (1989). Asperger's Syndrome: A review of clinical features. *Canadian Journal of Psychiatry*(34), págs.554-560.

- No utiliza las manos para expresarse.
 - Sus gestos suelen ser torpes y exagerados.
 - No mantiene la distancia apropiada con otros y puede acercarse demasiado a la gente.
 - **Lenguaje idiosincrásico y excéntrico** (dos de los siguientes):
 - Anomalía en la inflexión de la voz.
 - Habla demasiado.
 - Habla muy poco.
 - Falta de cohesión en la conversación.
 - Uso idiosincrásico de palabras.
 - Patrones repetitivos del habla.
 - Exclusión de los criterios de diagnóstico según el DSM para: *autismo infantil*.
- **CIE 10 (Clasificación Internacional de Enfermedades) de la OMS** (Organización Mundial de la Salud)³⁷
- F84 Trastornos Generalizados del Desarrollo.
- F84.0 Autismo Infantil.
- F84.1 Autismo Atípico.
- F84.2 Síndrome de Rett.
- F84.3 otro Trastorno Desintegrativo de la Infancia.
- F84.4 Trastorno Hiperkinético con Retraso Mental y Movimientos Estereotipados.
- F84.5 Síndrome de Asperger:

A) Ausencia de retrasos clínicamente significativos del lenguaje o del desarrollo cognitivo. Para el diagnóstico se requiere

³⁷ Organización Mundial de la Salud. (s.f.). Recuperado el 19 de febrero de 2014, de http://iier.isciii.es/autismo/pdf/aut_def.pdf

que a los dos años haya sido posible la pronunciación de palabras sueltas y que al menos a los tres años el niño use frases aptas para la comunicación. Las capacidades que permiten una autonomía, un comportamiento adaptativo y la curiosidad por el entorno deben estar al nivel adecuado para un desarrollo intelectual normal. Sin embargo, los aspectos motores pueden estar de alguna forma retrasados y es frecuente una torpeza de movimientos (aunque no necesaria para el diagnóstico). Es frecuente la presencia de características especiales aisladas, a menudo en relación con preocupaciones anormales, aunque no se requieren para el diagnóstico.

B) Alteraciones cualitativas en las relaciones sociales recíprocas (del estilo de las del autismo).

C) Un interés inusualmente intenso y circunscrito o patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas, con criterios parecidos al autismo aunque en este cuadro son menos frecuentes los manierismos y las preocupaciones inadecuadas con aspectos parciales de los objetos o con partes no funcionales de los objetos de juego.

D) No puede atribuirse el trastorno a otros tipos de trastornos generalizados del desarrollo, a trastorno esquizotípico (f21), a esquizofrenia simple (f20.6), a trastorno reactivo de la vinculación en la infancia de tipo desinhibido (f94.1 y.2), a trastorno anancástico de personalidad (f60.5), ni a trastorno obsesivo-compulsivo (f42).

F84.8 otros trastornos generalizados del desarrollo.

F84.9 trastorno generalizado del desarrollo sin especificación.

F88 otros trastornos del desarrollo psicológico.

F89 trastorno del desarrollo psicológico, no especificado.

Szatmari defiende un sistema jerárquico de diagnóstico en el que el autismo y el síndrome Asperger no son diagnósticos compatibles. Este sistema de diagnóstico ha sido criticado por otros investigadores en el campo del autismo: Ghaziuddin, Tsai y Ghaziuddin (1992a) han destacado que el sistema no clarifica el procedimiento a seguir en la clasificación de los individuos afectados por un trastorno social primario y retraso del desarrollo intelectual o de las habilidades del lenguaje. Asimismo, el sistema de diagnóstico de Szatmari tampoco hace referencia a la presencia de variables clínicas centrales al concepto original del trastorno, y entre las que figuran un patrón restringido de comportamientos, la existencia de intereses obsesivos y el retraso en el desarrollo motor.

➤ **DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) de la APA (*American Psychiatric Association*)**

En el DSM-I y en el DSM-II (1952 y 1968) el Autismo era considerado un síntoma de la Esquizofrenia. En el DSM-III (1980) se comenzó a hablar de Autismo Infantil. En el DSM-III- R (1987) de incluyó el Trastorno Autista .En el DSM-IV-TR (2000) se definen cinco categorías diagnosticas dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD): Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. Y por último, en el DSM-5 (2013) se habla de una única categoría, el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

Como destaca Carmen Moreno³⁸ los expertos han pretendido que el diagnóstico se pueda adecuar a la evolución del trastorno durante toda la vida de la persona, por eso se reduce el número de diagnósticos y se engloban todos dentro de Trastornos del Espectro del Autismo “TEA”.

Así, la misma autora nos explica que el DSM-5 también reduce el número de dominios sintomáticos, de los tres que recogía el DSM IV, a dos grupos: 1. Comportamientos, intereses y actividades repetitivos y restringidos y

³⁸ Redacción Autismo Madrid.(24 de junio de 2013). Recuperado el 20 de enero de 2017, <http://autismomadrid.es/cermi/el-nuevo-dsm5/>

2. Alteraciones sociales combinadas con alteraciones en la comunicación. Reorganizando de esta manera la anteriormente utilizada “triada de Wing”.

Carmen Moreno también hace hincapié en que La última revisión del Manual de Diagnóstico recoge explícitamente que aquellas personas que estén diagnosticadas con trastorno autista, síndrome de Asperger o TGD no Especificado deben recibir el diagnóstico de TEA. Y que aquellos individuos que presenten déficits importantes en la comunicación social pero que no cumplan el resto de criterios de TEA serán incluidos en otra categoría denominada “Trastorno de la Comunicación Social”.

El DSM-5 especifica los siguientes criterios diagnósticos³⁹:

- A. Deficiencias en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos. Estas deficiencias deben manifestarse (en el momento actual o en momentos anteriores) según varios ejemplos ilustrativos que ofrece el propio manual, así como que se debe especificar la gravedad actual (Grado 1, Grado 2 ó Grado 3) de acuerdo con el grado de ayuda necesaria en este área del desarrollo.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos (en el momento actual o en momentos anteriores):
 - Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
 - Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
 - Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.

³⁹ Redacción Autismo Mdrd. (27 de mayo de 2014). Recuperado el 20 de enero de 2017. <http://autismomadrid.es/guias/dsm-5-en-espanol/>

- Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales del entorno.
- C. Los síntomas deben estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo.
- D. Los causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Además, es necesario especificar también si estos síntomas cursan:

- Con o sin déficit intelectual acompañante.
- Con o sin deterioro del lenguaje acompañante.
- Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocido (por ejemplo Síndrome de Rett).
- Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento.
- Con catatonia.

Como explican Arnáiz y Zamora⁴⁰ en el siguiente cuadro, la nueva propuesta define tres niveles de severidad en el trastorno que se establecerán de acuerdo a las competencias que la persona presente en una variedad de dominios, teniendo en cuenta que no concurra ningún otro trastorno psiquiátrico comórbido y haciéndose necesario valorar otros factores como el nivel de desarrollo, la función atractiva, la edad, etc....

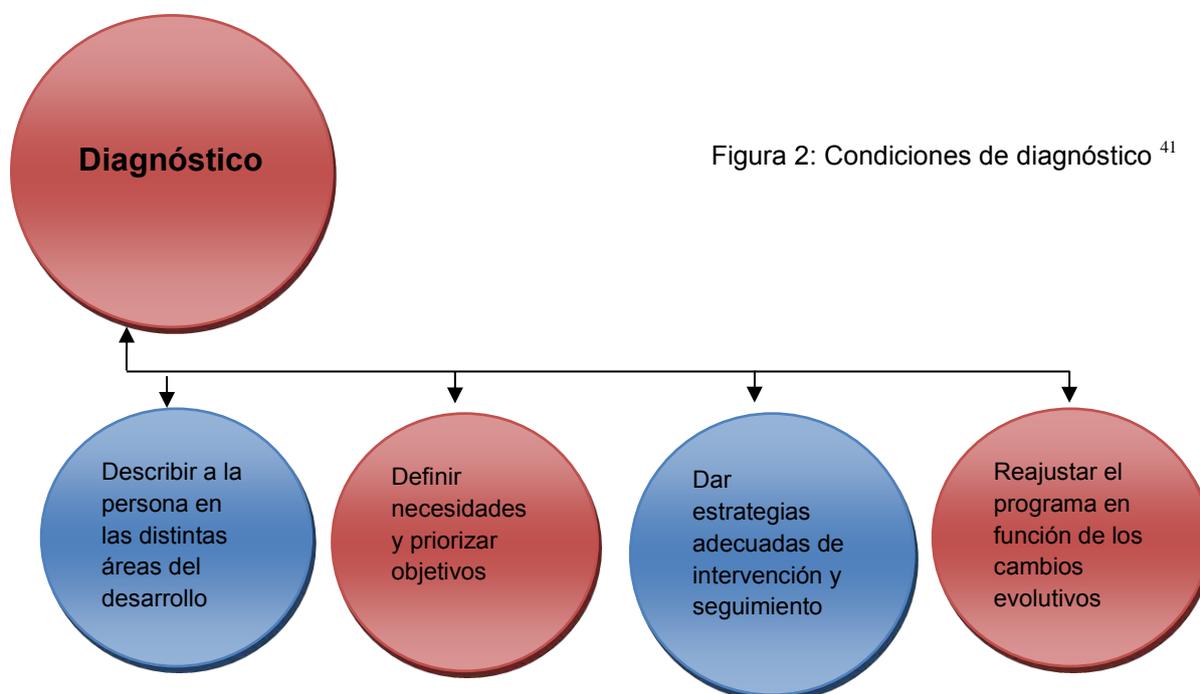
⁴⁰ Arnáiz, S. J., & Zamora, H. M. Op. Cit.pág.99

Cuadro 1: Nueva propuesta DSM V Traducida por Arnaiz y Zamora

	Comunicación social	Intereses restringidos y conductas repetitivas
<p>Nivel 1:</p> <p>Requiere apoyos muy importantes</p>	<p>Severos déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que provocan severas dificultades en el funcionamiento; muy limitada iniciación de interacciones sociales y mínima respuesta a las aproximaciones sociales de otros.</p>	<p>Preocupaciones, rituales fijos y/o conductas repetitivas que interfieren marcadamente con el funcionamiento en todos los ámbitos.</p> <p>Marcado malestar cuando los rituales o rutinas son interrumpidos; resulta muy difícil apartarlo de un interés fijo o retorna a él rápidamente.</p>
<p>Nivel 2:</p> <p>Requiere apoyo importante</p>	<p>Marcados déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; aparentes dificultades sociales incluso recibiendo apoyo;</p> <p>Limitada iniciación de interacciones sociales y reducida o anormal respuesta a las aproximaciones sociales de otros.</p>	<p>Rituales y conductas repetitivas y/o preocupaciones o intereses fijos aparecen con suficiente frecuencia como para ser obvios al observador. Interfieren en el funcionamiento en diversos contextos. Se evidencia malestar o frustración cuando se interrumpen los rituales y conductas repetitivas; dificultad de apartarlo de un interés fijo.</p>
<p>Nivel 3:</p> <p>Requiere apoyo</p>	<p>Sin recibir apoyo los déficits en comunicación social causan dificultades observables. Tiene dificultad al iniciar interacciones sociales y demuestra claros ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas en las aproximaciones sociales de otros. Puede aparentar falta de interés a interactuar socialmente.</p>	<p>Rituales y conductas repetitivas causan interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Resistente a los intentos de otros para interrumpir rituales y conductas repetitivas o ser apartado de un interés fijo.</p>

Insistimos en la importancia de realizar el diagnóstico lo más preciso y específico posible para poder recibir recursos de apoyo continuado y adaptados a las necesidades reales de la persona afectada. El hecho de recibir el diagnóstico en una edad más temprana también condicionará el desarrollo de la persona con TEA ya que se comenzará a trabajar en sus carencias y a potenciar sus habilidades antes.

Por estas razones creemos que un diagnóstico adecuado debe cumplir las siguientes condiciones:



Hace unos años, cuando comenzamos con este trabajo de investigación muy poca gente hablaba de autismo y el SA-AAF o los TEA eran casi desconocidos para la mayoría de la sociedad. Estos últimos años se ha trabajado mucho en su difusión y en la sensibilización de la sociedad. Como resultado, cada vez más gente conoce o ha oído hablar sobre estos conceptos, y es que la estimación de la prevalencia del trastorno autista se eleva a

⁴¹ Zardaín, P. C., & Trelles, G. (2009). *El síndrome de Asperger* (Primera ed.). Oviedo. Pág. 13

22/10.000⁴². En cuanto al SA-AAF, son pocos los estudios dirigidos específicamente a su detección, y los datos obtenidos son en ocasiones poco claros y confusos. Teniendo en cuenta los datos disponibles de los estudios, Fombonne (2005) propone una ratio de una persona con SA por cada cinco con autismo, lo que llevaría a una estimación de una tasa de 2,6/ 10.000 para el SA. La escasez de datos indica la necesidad de mejorar los mecanismos de detección y diagnóstico. Como señalan Belinchón, Hernández y Sotillo (2008), la detección del SA-AAF en nuestro país aún no es todo lo temprana que cabría esperar, ya que las personas con este trastorno raramente acuden a los servicios clínicos antes de los cuatro años, y muchas veces son diagnosticadas en la adolescencia e incluso en la edad adulta. En general, los estudios muestran una progresiva tendencia al aumento de esta prevalencia de los TEA que ha llevado a plantearse las causas de este incremento e incluso a emplear términos como “epidemia” para caracterizarlo. Sin embargo, este incremento puede deberse, entre otros factores, a una mejora en los instrumentos de detección y a la ampliación de los criterios diagnósticos, aunque todavía es necesario seguir trabajando en ello.

Por otra parte, el SA-AAF es más frecuente en varones que en mujeres en una proporción de 2-3/1.

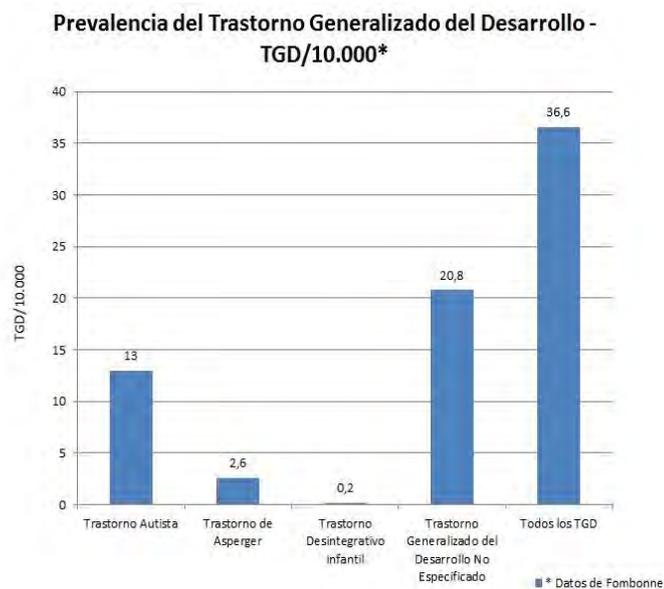


Figura 3: Prevalencia del Trastorno Generalizado del Desarrollo – TGD /10.000 (Fombonne)

⁴² Fombonne, Quirke y Hagen, 2011 en Murillo, S. E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo. En M. M. Martínez, G. J. Cuesta, & colaboradores, *Todo sobre el autismo* (págs. 25-63). Tarragona: Altaria.

1.1.1 ¿Quién y cuándo lo descubre?

En 1943 el psiquiatra de origen austríaco Leo Kanner publicó su investigación sobre el “autismo infantil” en Baltimore (EE. UU.). Tan solo unos meses después, en 1944, Hans Asperger presentó su tesis sobre la “psicopatía autista” en Viena (Austria). Ambos autores realizaron una descripción de un trastorno que aunque manifiesta ciertas diferencias muestra un núcleo característico común: dificultades en las relaciones sociales, en la comunicación, el patrón de inflexibilidad mental e intereses restringidos, y la aparición temprana del trastorno⁴³.



Imagen 1: Leo Kanner
(1896-1981)

Aunque parezca una coincidencia que los dos psiquiatras utilizaran la palabra “autismo” este término ya había sido introducido por la psiquiatra Eugene Bleuler en 1911, refiriéndose originalmente a un trastorno básico de la esquizofrenia. Consiste en la limitación de las relaciones con las personas y con el mundo externo, una limitación tan extrema que parece excluir todo lo que no sea el propio “yo” de la persona. Esta limitación podría describirse como una retirada, por parte del paciente, del mundo social para sumergirse en sí mismo. De ahí provienen las palabras “autista” y “autismo”, del término griego “autos”, que significa “sí mismo”⁴⁴.

⁴³ Murillo, S. E. (2012). Op. Cit. Pág.27

⁴⁴ Frith, U. (1989). Op. Cit. Págs.30-31

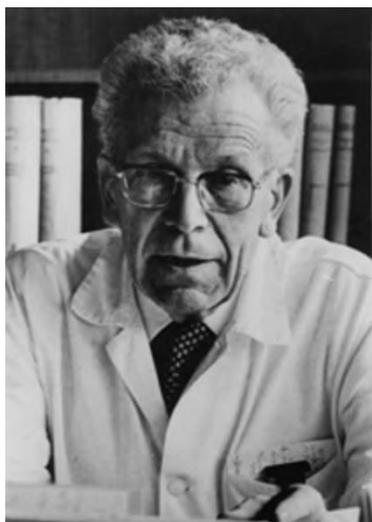


Imagen 2: Hans Asperger
(1906-1980)

Hans Asperger, en su investigación sobre “*La Psicopatía Autística de la Niñez*” (*Die Autistischen Psychopaten in Kindesalter*) dio a conocer la descripción de cuatro niños de edades comprendidas entre los 6 y los 11 años cuyo patrón incluía: "ausencia de empatía, reducida habilidad para las relaciones sociales, conversaciones solitarias, un profundo arraigo a un interés especial y movimientos torpes". Asperger llamó a sus pacientes "pequeños profesores", debido a sus extensos conocimientos en temas de su interés particular.

Cuadro 2: Características clínicas de la “psicopatía autística” de Asperger (1944)⁴⁵

- a) Anomalías en el contacto visual.
- b) Habla nasal, algunas veces demasiado suave y otras veces inapropiadamente alto, monótono.
- c) Lenguaje sobreelaborado, dificultad con los significados literales de las palabras y uso idiosincrático del lenguaje.
- d) “Inteligencia autística”, sesgada en erudición sobre temas especiales (intereses obsesivos en puentes, ventiladores, horarios de trenes, etc.).
- e) Relaciones sociales deterioradas y conducta fluctuante entre aislado y raro.
- f) Perturbaciones en atención y concentración.
- g) Rabieta o enfados especialmente con sus familiares y conocidos.
- h) Pensamientos y preocupaciones raros.
- i) Torpeza motora.

⁴⁵ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. (2011) Op. Cit. Pág.18

La Dra. y persona adulta con SA/AAF Temple Grandin hace hincapié en la valía de las personas con SA/AAF, reconociendo que muchas alcanzan el éxito en profesiones académicas sumamente especializadas. Añade que los individuos con SA/AAF sin retrasos cognitivos ni un pensamiento demasiado rígido pueden llegar a destacar y a conseguir grandes logros⁴⁶.

En el momento en que el informe de Asperger vio la luz Europa se hallaba sumida en la Segunda Guerra Mundial. El hecho de que estuviera escrita en alemán y no en inglés, a diferencia de la investigación de Kanner, dificultó

mucho su difusión científica.

Por esta razón, se mantuvo prácticamente en el anonimato hasta la revisión realizada por la psiquiatra y madre de una persona con autismo Lorna Wing en 1981⁴⁷.



Imagen 3 : Lorna Wing (1928)

Es ella misma, junto con Judith Gould, quien introduce el concepto de “Espectro

Autista” en un estudio realizado en 1979⁴⁸.

Wing rechaza la idea de que el SA pueda ser considerado como una categoría diagnóstica independiente de la condición del autismo infantil y propone la inclusión del Síndrome de Asperger dentro del espectro de los trastornos autistas (TEA). Subrayando las continuidades con el autismo, propuso la designación de “Síndrome de Asperger” para el conjunto de características observadas por Hans Asperger, que vino a sustituir el término

⁴⁶ Grandin, T. Op. Cit (2006).Pág.18

⁴⁷ Wing, L. (1981). Asperger’s Syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*(11), Págs.115-129.

⁴⁸ Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(11), Págs.11-29.

“psicopatía autística” o “trastorno autista de la personalidad”. La definición de esta categoría diagnóstica puso encima de la mesa las dificultades y necesidades planteadas por las personas con TEA sin discapacidad intelectual asociada⁴⁹. Por consiguiente, el término “Síndrome de Asperger” quedaría reservado para los individuos que si bien presentan un cuadro autista no manifiestan severas deficiencias del aprendizaje, es decir, que presentan unas capacidades intelectuales y un desarrollo del lenguaje adecuados.

Durante sus estudios encontró además una serie de déficits, a los que se denominó “la tríada de Wing, que se manifestaban siempre en el caso de personas con autismo, aunque se daban también en personas con otros trastornos del desarrollo. Esto amplió la noción del autismo, sustituyendo la idea de una serie de síntomas, por la noción de un “continuo” o “espectro” de dimensiones alteradas en mayor o menor medida:

Tríada de Wing⁵⁰:

- Trastornos de la relación social.
- Trastorno de la comunicación, incluyendo expresión y comprensión del lenguaje.
- Falta de flexibilidad mental, que condiciona un número restringido de conductas, muchas veces repetitivas, y una limitación en las actividades que requieren cierto grado de imaginación.

Los síntomas y los comportamientos de esta tríada varían en función del nivel de desarrollo y la edad del individuo, y pueden cambiar de manera espectacular en el tiempo.⁵¹ Como ya hemos mencionado, en el DSM-5, la tríada de Wing ha pasado a agruparse en dos características fundamentales: 1. Comportamientos, intereses y actividades repetitivos y restringidos y 2. Alteraciones sociales combinadas con alteraciones en la comunicación.

⁴⁹ Murillo, S. E. (2012). Op. Cit. Pág.29

⁵⁰ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. Cit. Pág. 21

⁵¹ Szatmari, P. Op. Cit. Pág.30

1.1.2 Características generales del SA- AAF:

La ausencia de rasgos físicos que denoten discapacidad provoca que mucha gente no detecte desde el principio que las personas con las que están interactuando tengan un trastorno como el SA-AAF, y esto lleva a que con frecuencia se las etiquete como seres extraños o maleducados. Nuestra intención es conocer cómo son las personas con las que trataremos, cómo se comportan, cómo sienten, cómo perciben, etc. Por esta razón nos parece importante saber cuáles son las características generales de las personas afectadas por el SA-AAF.

**Cuadro 3⁵²: Características de las personas con TEA-AF
(Sistematizado por Olivar, 2002)**

- C.I.> 70. Competencias cognitivas altas en inteligencia.
- Dificultades en la relación social.
- Dificultades en la expresión emocional.
- Lenguaje gramatical formalmente correcto.
- Anomalías prosódicas del lenguaje (entonación).
- Dificultades en el uso social del lenguaje (pragmática).
Conversaciones.
- Patrón inflexible de funcionamiento mental.

Agruparemos las características en tres bloques utilizando como referencia la tríada de Wing original ya que cuando comenzamos este trabajo de investigación era uno de los criterios más utilizados y muchas de las fuentes a las que hemos acudido utilizan esta misma categorización. Así pues, veremos las diferentes características y capacidades de las personas afectadas

⁵² De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. Cit. Pág. 52

por SA-AAF separados en tres boques teniendo en cuenta tanto sus puntos fuertes como los débiles:

- Relaciones sociales.
- Comunicación.
- Imaginación e intereses restringidos.

Relaciones sociales:

Cuadro 4⁵³: Puntos “fuertes” en el área de las relaciones sociales de las personas con TEA-AF (De la Iglesia y Olivar, 2005)

- Ingenuidad. Honestidad. Nobleza. Carencia de maldad, intereses ocultos o dobles sentidos.
- Lealtad y fidelidad incondicional.
- Importante memoria facial y de los nombres de las personas que conocen, incluso aunque haga mucho tiempo que no se reúnen.
- Seriedad. Sentido del humor sencillo.
- Sinceridad. Por ejemplo, en los juegos, ni mienten ni hacen trampas.
- Objetividad en sus calificaciones e impresiones sobre el resto de personas.
- Voluntariedad: perseverancia en el punto de vista que consideran correcto.
- “Economizadores” de tiempo. Puntualidad, no pierden el tiempo en conversaciones sociales.
- Conversaciones funcionales.

⁵³ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. Cit.Pág. 56

Cuadro 5⁵⁴: Puntos “débiles” en el área de las relaciones sociales de las personas con TEA-AF (Sistematizado por Olivar, 2000)

- Tienen problemas para comprender las reglas complejas de interacción social.
- Presentan dificultades para compartir emociones.
- Muestran dificultades para compartir preocupaciones conjuntas con quienes les rodean.
- Tienen deseos de relacionarse con sus compañeros, pero fracasan en sus intentos por conseguirlo.
- Son parcialmente conscientes de su “soledad” y de su dificultad de relación.

Una de las mayores dificultades que se atribuyen a las personas con TEA es la carencia de teoría de la mente (en adelante ToM)⁵⁵ o déficit de metarrepresentación. La ToM puede describirse como la habilidad de las personas para atribuir estados mentales a otras personas tales como conocimientos o deseos, y así entender que las otras personas tienen sus propios pensamientos y creencias sobre el mundo que les rodea⁵⁶. Por lo tanto, a las personas con TEA les es muy difícil elaborar hipótesis sobre lo que los otros piensan y comprender su conducta. La ToM es lo que nos ayuda a interpretar y comprender lo que los otros hacen y a ajustar nuestra propia conducta en favor de la interacción social⁵⁷.

Las alteraciones en las relaciones interpersonales y de conducta son muy frecuentes en estas personas, que como cuenta Szatmari les falta una comprensión intuitiva de la mente de otras personas y de la suya propia. Las

⁵⁴ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. Cit. Pág. 56

⁵⁵ Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. Op. Cit. Págs 37-46

⁵⁶ Happé, F., & Frith, U. (1996). The neuropsychology of autism. *Brain*, Pág.119.

⁵⁷ Murillo, S. E. Op. Cit. Pág. 30

personas con autismo y SA-AAF no pueden reflexionar sobre su experiencia.⁵⁸. Así, factores como la imprevisibilidad de la conducta ajena, la comprensión de señales sociales, la reciprocidad emocional, las intenciones ajenas, las limitaciones pragmáticas, la ingenuidad o la empatía pueden no ser comprendidos por las personas con TEA y provocar conductas y comentarios inadecuados.

Tener en cuenta el grado de interés del interlocutor sobre el tema de conversación puede ser muy difícil para las personas afectadas por SA-AAF. Como describe Miguel Dorado, un adulto con SA-AAF:

“Reconozco que me encanta hablar a la gente de las cosas que me gustan. Antes hablaba sin importarme si a los demás les interesaba el tema. En la actualidad, aunque me sigue gustando, respeto a los demás sobre temas que quieran contarme y procuro saber escuchar. Cuando cuento cosas me aseguro de que los demás quieren oírme.”⁵⁹

La capacidad para atribuir estados mentales nos ayuda a descifrar si alguien está interesado en lo que contamos, si se aburre o si está empleando una ironía, una indirecta o tratando de gastarnos una broma. Nos ayuda a comprender que los demás no cuentan con toda la información que nosotros tenemos sobre un tema y a ser capaces, por tanto, de comunicarnos de una manera más eficaz⁶⁰. Esta dificultad para comprender las interacciones sociales puede desembocar en problemas a la hora de respetar turnos, seguir el tema de conversación o mantener un contacto ocular adecuado.

Creemos que las dificultades referentes a las interacciones sociales son el resultado de un desarrollo social atípico, provocado porque los intereses especiales que puedan tener las personas con SA-AAF no son compartidos por

⁵⁸ Szatmari, P. Op. Cit. Pág.31

⁵⁹ Dorado, M. (2004). *Otra forma de mirar: Memorias de un joven con Síndrome de Asperger*. Madrid: Memorias. Pág. 45

⁶⁰ Merino, M. M. (2012). Intervención con personas con Síndrome de Asperger/ Autismo de alto funcionamiento. En M. M. Martínez, G. J. Cuesta, & colaboradores, *Todo sobre el autismo: Loas Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (págs. 305-343). Tarragona: Altaria.

.....

sus iguales. Si a esto le sumamos los problemas en el procesamiento de la información, vemos que ocasiona dificultades en el entendimiento de las claves sociales que dan como resultado habilidades inmaduras para hacer amistades⁶¹. Aunque la creencia de que las personas con TEA no quieren tener amigos y prefieren estar a solas está muy extendida, podemos afirmar que sí los buscan y que se esfuerzan mucho por establecer amistades:

“Existe esa rara creencia de no querer tener amigos y que estando sólo se está mejor. Saben, cada día estoy más convencido, que si con el tiempo opté por la soledad, fue porque evidentemente jamás pude lograr tener éxito en forjar una amistad o más allá entenderla y sobrellevarla. Es decir, las veces que pude establecer relaciones significativas simplemente no pude mantenerlas, porque ser amigo de un Asperger a veces agota, porque es probable que cuando me busques yo no te conteste y la única manera de que llegues a mi es indagar y que te arriesgues muchas veces a ser rechazado o rechazada (¿a quién le gusta eso?). En resumen, las relaciones humanas son complejas, difíciles de sobrellevar, prefiero estar solo.”⁶²

Tony Attwood⁶³ diferencia en cuatro niveles a las personas con SA-AAF en función de sus características respecto a las relaciones de amistad:

1. Personas que disfrutan de su soledad o muestran su preferencia por interactuar con adultos.
2. Aquellos que pueden querer activamente tener amigos pero carecen de las habilidades necesarias para conseguirlo. Quieren interactuar de un modo adecuado pero no están seguros de qué hacer para lograrlo.
3. Personas que son sociales con sus iguales pero que en el entorno familiar se muestran autocráticos, intolerantes y arrogantes,

⁶¹ Barry, T., Klinger, L., Lee, J., Plardy, N., Gilmore, T., & Bodin, D. (2003). Examining the effectiveness of an outpatient clinic-based social skills group for High-Functioning children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(33), págs. 685-701.

⁶² Caracol, F. L. (s.f.). Confesiones de un caracol: vivencias en tono Asperger. <http://www.autismomadrid.es/wp-content/uploads/2012/12/Confesiones-de-un-Caracol-Libro.pdf>.

⁶³ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. Cit. Pág. 59

especialmente con sus hermanos pequeños, negando que tengan dificultades.

4. El estadio típico de las personas con SA-AAF desde la adolescencia y que continúa en la edad adulta. Suelen ser conscientes de sus diferencias, pueden manifestar el anhelo por encontrar una amistad genuina y sus sentimientos ante la soledad que experimentan. A las dificultades inherentes a su síndrome pueden unirse otras como una falta de higiene personal, una apariencia excéntrica para los demás, etc. Lo cual dificulta aún más sus relaciones sociales.

Dependiendo de los individuos y del momento vital en el que se encuentren, podemos encontrar personas con TEA con una aparente desconexión del medio social y una marcada preferencia por la soledad, hasta personas que, aún con un claro deseo de relacionarse con los demás, carecen de las habilidades necesarias para ello⁶⁴.

Como propone la psicóloga británica Uta Frith, la diferencia social, a la cual da lugar la incapacidad de atribuir estados mentales, no es una deficiencia global. No todas las interacciones sociales dependen de ella y la formación de vínculos emocionales no tiene por qué verse impedida por el hecho de que la capacidad de atribución mental sea escasa. Al menos, no hay ninguna razón para pensar lo contrario. De hecho, hay muchos casos que demuestran que los niños y los adultos autistas desarrollan auténticos vínculos personales⁶⁵.

Respecto a las relaciones sociales y emocionales los alumnos con autismo pueden presentar las siguientes características además de las ya mencionadas:

- Las personas con autismo sin discapacidad intelectual presentan mayor dificultad en la comprensión y aprendizaje de normas por imitación y en la generalización de éstas a diferentes contextos o con diferentes personas. Las “aparentes” dificultades en su comportamiento

⁶⁴ Murillo, S. E. (2012). Op. Cit. Pág. 38

⁶⁵ Frith, U. Op. Cit. Pág. 230.

social responden, en la mayoría de las ocasiones, a su incompreensión de las expectativas, y vienen tanto del contexto como del comportamiento de las personas.

- Pueden manifestar dificultades para comprender las reglas y normas sociales, incluyendo esto en el juego con otros niños o en la adquisición de roles grupales en las diferentes etapas educativas. Una gran mayoría son víctimas de exclusión y de acoso escolar, hecho que repercute notablemente en su autoestima y rendimiento.

- Los trabajos en grupo suelen suponer un reto añadido debido a sus dificultades para comprender y compartir las relaciones sociales, comunicar sus intereses y su inflexibilidad en la planificación de tareas.

- Las dificultades en las relaciones sociales afectan indirectamente a su rendimiento, al carecer de los apoyos naturales que supone cotidianamente para cualquier otro alumno contar con los compañeros para resolver dudas, completar el material olvidado o conocer el tipo de examen en una materia.

- Cuando aprenden una norma son excesivamente estrictos en su cumplimiento, lo que en la vida real puede conllevar numerosas complicaciones, aunque a nivel formal sería una competencia valorada en muchos contextos.

- Necesitan aprender a mantener la distancia interpersonal acorde al contexto y a la intimidad con la persona.

- Dificultad para entender, expresar y compartir el mundo social (informaciones, pensamientos, experiencias)⁶⁶.

Temple Grandin nos aporta una visión de primera mano sobre las relaciones sociales desde la perspectiva de una persona afectada por SA-AAF:

“No vi el sentido de las relaciones personales hasta que desarrollé símbolos de puertas y ventanas. Fue entonces cuando empecé a entender conceptos como

⁶⁶ Federación Autismo Castilla y León. (s.f.). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Burgos: Federación Autismo Castilla y León. Pág.11

el toma y daca de una relación. Todavía hoy me pregunto qué habría sido de mí si no hubiese alcanzado a visualizar mi presencia en el mundo.

(...) Tuve que aprender intelectualmente cómo debía comportarme en todas las interacciones y con la experiencia me fui volviendo más hábil. A lo largo de mi vida me han ayudado profesores y mentores comprensivos. Los autistas necesitan desesperadamente guías que los instruyan y eduquen para poder sobrevivir en la selva social.⁶⁷

Comunicación:

Las personas con TEA muestran retraso en la adquisición del lenguaje expresivo o incluso una ausencia total del mismo. En el caso de las que padecen SA-AAF, a pesar de que uno de los criterios diagnósticos recogido en el DSM-IV-TR se refiere precisamente a la ausencia de retraso en el desarrollo del lenguaje, los datos de las investigaciones sugieren que sí existe un retraso en el desarrollo inicial del lenguaje⁶⁸. Muchos padres informan de que sus hijos han experimentado una regresión en el desarrollo comunicativo, es decir, que han perdido capacidades comunicativas y/o lingüísticas que ya habían adquirido. En general, los expertos coinciden en que en los casos de SA-AAF suele haber retraso en la adquisición del lenguaje o, al menos, una forma peculiar de adquirirlo que no se ajusta al desarrollo normal pero que evoluciona muy rápidamente hacia un patrón “no alterado” en sus aspectos formales.⁶⁹

Aunque suelen adquirir una sintaxis adecuada, un vocabulario extenso y variado, repleto de palabras sofisticadas y el uso del lenguaje puede ser adecuado en términos gramaticales, es necesario ir más allá y prestar atención a su comprensión, ya que manifiestan un estilo de comunicación muy particular e idiosincrático, con unas importantes limitaciones a la hora de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación social.

⁶⁷ Grandin, T. Op. Cit. Págs. 136-137

⁶⁸ Murillo, S. E. Op. Cit. Págs. 41-42

⁶⁹ Equipo Deletrea, E. A. (2004). *Un acercamiento al: SÍNDROME de ASPERGER: una guía teórica y práctica*. Valencia: Asociación Asperger España. Pág. 17

He aquí algunas de las características más significativas en cuanto a la comunicación y el lenguaje de las personas con SA-AFF⁷⁰:

- Entienden la comunicación desde su literalidad y su interpretación del lenguaje es siempre directa y centrada en una situación de aprendizaje único.

- El lenguaje no verbal es un código complejo de interpretar para estas personas, y por ello suelen manifestar una comprensión y expresión alterada del mismo.

- Manifiestan dificultades en las habilidades pragmáticas del lenguaje. En el mantenimiento de una conversación:
 - Tienen un limitado repertorio de temas de conversación.
 - Les cuesta respetar los turnos de palabra.
 - Se pueden mover entre los extremos del silencio o de la verborrea.
 - Ofrecen en las conversaciones muchos datos irrelevantes.

- En la mayoría de los casos poseen un lenguaje pedante, formal y preciso:
 - Vocabulario rico y sofisticado.
 - Frases largas y formales.
 - Ausencia de lenguaje sencillo y coloquial.

A continuación conoceremos los “puntos fuertes” y los “puntos débiles” más característicos de las personas con SA-AAF en cuanto a su comunicación y lenguaje:

⁷⁰ Federación Autismo Castilla y León. Op. Cit. Pág.10

Cuadro 6: “Puntos fuertes” en el área de la comunicación y lenguaje de las personas con TEA-AF⁷¹

- Conversaciones con contenido teórico de alto nivel (especialmente si versan sobre sus áreas de interés).
- Vocabulario amplio, técnico, especializado y en ocasiones “erudito” o “enciclopédico” sobre algunos temas.
- Gusto por juegos de palabras ingeniosos.
- Atención al detalle de la conversación.
- Puntos de vista originales sobre ciertos temas.
- Memoria excepcional para los temas de su interés.
- Coherencia y persistencia en su línea de pensamiento, independientemente de modas.
- En muchas ocasiones podrán tener un historial de hiperlexia (lectura mecánica precoz carente de comprensión) o ser considerados hiperverbales, puesto que continuamente su producción lingüística puede ser muy abundante.

⁷¹ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. (2011). *Autismo y Síndrome de Asperger: Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. Madrid: Cepe. Pág.56

Cuadro 7: Puntos “débiles” en el área de la comunicación y lenguaje de las personas con TEA-AF⁷²

- Tienen conversaciones, pero tienden a ser lacónicas, literales.
- Son conscientes de la dificultad para encontrar temas de conversación.
- Tienen dificultades para iniciar las conversaciones, para introducir un tema nuevo, para diferenciar la información “nueva” de la “ya dada”.
- Presentan dificultades en los cambios de roles conversacionales.
- Lenguaje “pedante”. Lenguaje muy superior, gramaticalmente, al de sus iguales.
- Tienen dificultades en la comprensión y uso del lenguaje figurativo (metáforas, ironías chistes).
- Muestran dificultades en la comunicación referencial.

El problema no es que los niños con autismo no se comunican o no expresan sus sentimientos, como se ha dicho tantas veces. Sí lo hacen, pero de un modo especial. Uta Frith cuenta que las risillas alegres y las rabietas de mal genio de los niños autistas constituyen pruebas suficientes de que son capaces de expresar sus sentimientos. Otra cuestión diferente es si esas expresiones se producen cuando son esperadas desde una perspectiva social.

A causa de la falta de la teoría de la mente es difícil que comprendan nuestros estados mentales y puedan transmitirnos lo suyos. Frith añade que podemos suponer que una persona con autismo no hace ninguna distinción entre el contenido de su propia mente y el de la mente de los demás. Por esta razón, lo que suele presentarse como un problema de lenguaje se corresponde mejor con un problema de la semántica de los estados mentales. De igual manera, lo que parece un problema de relación afectiva, puede entenderse

⁷² De la Iglesia, G. M., & Olivar, Op. Cit. Pág. 56

como consecuencia de una incapacidad; la incapacidad de percatarse de lo que significa tener mente y pensar, saber, sentir, de forma diferente a como piensan, saben, crean y sienten los demás. Lo que suele presentarse como un problema de aprendizaje de competencias sociales, puede entenderse mejor si nos situamos exactamente en la misma perspectiva: no basta con un aprendizaje superficial de normas sociales sino que se requiere la capacidad de leer entre líneas y, sí, la de leer los pensamientos de los demás⁷³.

Con frecuencia los comentarios de las personas con SA-AAF suelen ser idiosincrásicos. Comentarios raros que se basan en experiencias únicas, y no remiten a experiencias más generales que sean accesibles tanto al hablante como al oyente. Para poder comprenderlos, el receptor debe resolver el rompecabezas de cómo y por qué el emisor emplea esa expresión.

Aunque las personas con SA-AFF puedan comunicarse y entablar conversaciones con otras, debemos tener muy en cuenta que en las conversaciones cotidianas no resulta normal que los oyentes reciban los mensajes y se limiten a transmitirlos en bruto, como copias exactas. Los mensajes no van desnudos, van acompañados de diferentes tonos de voz o de señales corporales no verbales que muchas veces estas personas no perciben correctamente dificultando así la comprensión del mensaje. Según Uta Frith: El lenguaje brinda un medio para conseguir una riqueza informativa; una riqueza que no les resulta accesible a las personas autistas, aunque tengan lenguaje⁷⁴.

A veces tengo en la cabeza lo que deseo expresar, pero me surgen dudas al intentar decirlo o escribirlo. No sé cómo expresarme, trato de hacerlo de forma que lo entienda el oyente o el lector. Pero muchas veces tengo dudas sobre si lo he expresado bien⁷⁵.

Tienen dificultades para ajustar su discurso al interlocutor. Debido al amplio vocabulario que poseen, a menudo emplean términos técnicos y

⁷³ Frith, U. Op. Cit. Pág 238

⁷⁴ Frith, U.Op. cit. Pág.173

⁷⁵ Dorado, M.Op. cit. Pág.28

neologismos y su estilo de hablar puede resultar pedante, tal y como nos relata Miguel Dorado, un adulto con SA-AAF:

En general me gusta utilizar un vocabulario técnico, palabras concretas, que por lo general la gente no sabe y que únicamente conocen las personas familiarizadas con el tema del que estoy hablando. Dicen que utilizo palabras muy rebuscadas o muy formales⁷⁶.

En cuanto a la expresión de emociones y a la empatía, es importante distinguir que: Cuando las personas tienen, a la vez, el mismo sentimiento o pensamiento, hablamos de simpatía, y no de empatía. La empatía presupone, entre otras cosas, reconocer estados mentales diferentes de los nuestros. También exige la capacidad de ir más allá del reconocimiento que esa diferencia, para adoptar la estructura mental de la otra persona con todas sus consecuencias emocionales. Incluso los autistas más capaces tienen grandes problemas para tener empatía...⁷⁷ Por otro lado, “investigaciones recientes revelan cómo actúa la empatía. Según estas, los circuitos cerebrales llamados zonas espejo se activan cuando una persona ve a otra herida. Estos circuitos permiten a una persona experimentar el dolor ajeno. Estudios del cerebro basados en técnicas de formación de imágenes realizados por científicos finlandeses han demostrado que los circuitos espejo en personas con Síndrome de Asperger están menos activos de los de las personas sin dicho síndrome⁷⁸

Mis emociones son más sencillas que las de la mayoría de las personas. No sé qué es una emoción compleja en una relación humana. Sólo entiendo las sencillas como el miedo, la ira, la felicidad y la tristeza: lloro en las películas tristes, y a veces lloro cuando veo algo que me conmueve profundamente. Pero las relaciones afectivas complejas escapan a mi comprensión.

Cuenta Temple Grandin⁷⁹ haciendo referencia al modo que tiene de sentir sus emociones desde su condición de persona afectada por el SA-

⁷⁶ Dorado, M. Op.cit.Pág.28

⁷⁷ Frith, U. Op.cit. Pág. 215

⁷⁸ Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes: Mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba. Pág.137

⁷⁹ Grandin, T. Op.cit. Pág.129

AAAF y añade: “Creo que hay distintos tipos de empatía. Para sentirla, debo ponerme visualmente en el lugar del otro”.

El doctor en psicología Simon Baron-Cohen, de la Universidad de Cambridge, propone dos tipos de cerebros emocionales. Según él, las personas son empáticas o sistematizadas. Las empáticas se relacionan con los demás por medio de las emociones y las sistematizadas se interesan más por los objetos que por las personas. Así, las personas neurotípicas tienden a ser empáticas mientras que las que están dentro del espectro del autismo son más sistematizadas.

Muchas veces a las personas con SA-AAF se le escapan los matices del significado, entienden el lenguaje de una forma muy literal y esto hace que no comprendan las ironías o el lenguaje chistoso. Según Frith⁸⁰, una manera de superar las interpretaciones literales y fragmentarias en la comunicación cotidiana es dar prioridad a nuestras hipótesis sobre lo que los demás piensan, saben, desean o creen. Normalmente, esta función la desempeña la teoría de la mente. Pero las personas con TEA a menudo no pueden leer entre líneas, pudiendo dar lugar a malentendidos.

Al comunicarnos con personas con TEA quizás deberíamos adoptar un estilo literal, tanto en el papel de oyentes como de hablantes. Hay que solicitar directamente la información que se necesita. Cuando una persona autista se comunica con otra que no lo es, esta última tiene que cargar con buena parte del esfuerzo que implica la comunicación. Tiene que recalcar lo relevante e indicar, con mucho detalle, los temas de conversación.⁸¹

Por otra parte, también encontramos otros usos particulares del lenguaje en las personas que tienen TEA, como pueden ser la inversión pronominal, es decir, usar la segunda y la tercera persona para referirse a uno mismo y viceversa, o el lenguaje ecológico. De esta manera, algunos niños repiten el

⁸⁰ Frith, Op. Cit. Pág. 245

⁸¹ Frith, U. Op.cit. Pág.248

lenguaje de otros, e incluso algunos son capaces de repetir literalmente diálogos enteros de películas o de series de televisión. La ecolalia muestra las dificultades de las personas con autismo de separarse de los modelos lingüísticos escuchados previamente. En este sentido, la ecolalia es un signo de las dificultades de las personas con TEA para expresar sus intenciones a través de un lenguaje espontáneo y creativo⁸².

Muestran también dificultades en las pautas de comunicación no verbal. Implican alteraciones tanto expresivas como comprensivas en aspectos que regulan la interacción social tales como el uso adecuado de la mirada (evitan el contacto visual), el uso de gestos, sonrisa, pautas de atención conjunta, etc.⁸³

Otra área que resulta problemática para las personas con TEA es el uso de la prosodia o patrones de entonación del habla. Su tono de voz puede resultar “robótico”, monótono, demasiado alto o incluso demasiado bajo debido a que no manejan estos patrones con eficacia.

Mis padres a menudo me piden que baje el volumen de voz. Todo el mundo dice que hablo muy alto. Lo hago sin darme cuenta.⁸⁴

Del mismo modo que el aprendizaje del lenguaje no finaliza en la niñez en el desarrollo típico, las personas con TEA siguen progresando tanto en la comprensión como en las habilidades expresivas a lo largo de la adolescencia y de la edad adulta⁸⁵.

⁸²Belinchón, M. (2001) en Murillo, S. E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo. En M. M. Martínez, G. J. Cuesta, & colaboradores, *Todo sobre el autismo* (págs. 25-63). Tarragona: Altaria. Pág. 46

⁸³ Murillo, S. E. Op.cit. Pág. 41

⁸⁴ Dorado, M. Op. Cit. Pág. 30

⁸⁵ Murillo, S. E. Op. Cit. Pág. 46

Imaginación e intereses restringidos:

Esta parte de la tríada de Wing inicialmente concebida como “limitaciones muy severas en las funciones de simbolización e imaginación”, ha sido redefinida para hacer referencia al “comportamiento restrictivo, repetitivo y estereotipado” que pueden tener las personas con SA-AAF debido a sus intereses restringidos.

Algunos de los problemas cognoscitivos que suelen presentar en esta área son las dificultades en las funciones ejecutivas. Las funciones ejecutivas definen un conjunto de habilidades cognitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, la formación de planes y programas, el inicio de las actividades y operaciones mentales, la autorregulación de las tareas y la habilidad de llevarlas a cabo eficientemente. Según Szatmari⁸⁶, otra capacidad de la función ejecutiva es la capacidad para generar de forma espontánea una respuesta original. El “déficit en funciones ejecutivas” propuesto por Ozonoff⁸⁷, plantea que las funciones ejecutivas de planificación y organización son deficitarias en las personas con SA-AAF.

Las funciones ejecutivas incluyen⁸⁸:

- Planificación: un plan diseñado de secuencias de acción.
- Flexibilidad: capacidad de alternar entre distintos criterios de actuación.
- Memoria de trabajo: mantener activa una cantidad limitada de información necesaria para guiar la conducta durante el transcurso de la acción.
- Monitorización: supervisión necesaria para la ejecución adecuada de los procedimientos en curso.
- Inhibición: interrupción de una respuesta automatizada.

⁸⁶ Szatmari, P. Op. Cit. Pág. 71

⁸⁷ Ozonoff, S. (1991). Executive function deficits in High-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*. 32 (7), Págs. 1081-105.

⁸⁸ Murillo, S. E. Op. Cit. Pág. 31

En consecuencia, las personas con SA-AAF pueden tener dificultades en las siguientes situaciones:

- En la planificación y el manejo del tiempo.
- En la toma de decisiones.
- En la solución de problemas.
- A la hora de afrontar situaciones nuevas.
- En la anticipación.
- En situaciones cuyo aprendizaje es complejo.
- Situaciones que requieren autorregulación y el control de la conducta.
- Cuando se debe flexibilizar el pensamiento.
- Al tener que mantener la información en la memoria de trabajo mientras reciben nueva información.

Esto provoca un enorme “deseo de invariancia⁸⁹” y resistencia al cambio ya que a causa de su inflexibilidad mental no son capaces de anticipar lo que pueda ocurrir o los cambios que puedan suceder, afectando así a muchas de las actividades que vayan a desarrollar. Szatmari⁹⁰ cuenta que según esta teoría, las personas con autismo recurren al mundo perceptivo y concreto como un refugio, como un lugar donde lo predecible es posible, en el que el significado no depende del contexto social. Tienen dificultades para simular situaciones hipotéticas, tendiendo a repetir sus esquemas habituales. Buscan el orden y la estructura, lo conocido, lo concreto, lo literal. Y se hace presente hasta en su modo de pensar y comprender el mundo, como explica Leonardo Caracol Farfán⁹¹:

En mi mente las cosas son lo que son, no existen matices, en términos de colores se podría decir que las cosas son negras o blancas, no hay términos medios, no hay grises. A mi edad poco a poco he ido aprendiendo a matizar las cosas, y siempre existe una forma de hacer las cosas más allá de lo establecido.

⁸⁹ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. cit. Pág. 81

⁹⁰ Szatmari, P. Op. cit. Pág.67

⁹¹ Caracol, F. L. Op. Cit. Pág. 15

Podemos ver algunos patrones de su comprensión literal en los ejemplos de Kenneth Hall⁹² y Miguel Dorado⁹³, dos chicos con SA-AAF:

- “Y cuando dijo que alguien había pedido la mano de su novia, respondí: “¿Y por qué no la ha pedido toda?”.” (Kenneth)
- “Y una vez me dijo que alguien tenía cara de pocos amigos. “¿Acaso caben muchos amigos en una cara?”, le dije yo.” (Kenneth)
- “Una vez compré un videojuego de *Jurassic Park* y en las instrucciones ponía: “Parque Jurásico abrirá el año que viene”. Era parte de la historia publicitaria, pero llegué a pensar que realmente se había construido un parque con dinosaurios vivos.” (Miguel)
- “En otra ocasión leí un comic en el que el personaje hablaba de un amigo suyo: “hace un siglo que no le veo”. Es una forma de hablar, y sin embargo yo pensé que este personaje tenía más de 100 años.” (Miguel)
- “Cuando me explican algo, me lo tienen que explicar de la manera más directa y sencilla posible. A veces pienso que me tienen que decir las cosas de la misma manera que a un ordenador” añade Miguel.

Suelen ser personas muy sinceras y honestas. No saben mentir pero dan la información sin filtros, tal y como les viene a la cabeza y como resultado la gente que no los conoce puede formarse opiniones equivocadas.

Eliana Pérez⁹⁴, cuyo hijo padece el trastorno semántico-pragmático, dice lo siguiente:

Realmente, creo que su mundo es más sincero, por lo menos más sincero que el nuestro, aunque también creo que es necesario que aprenda y adquiera ciertos hábitos o normas sociales, pues su ausencia de malicia lo hace más vulnerable al resto de la gente.

⁹² Hall, K. (2003). *Soy un niño con Síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós Ibérica. Pág.62.

⁹³ Dorado, M. Op Cit. Pág.32

⁹⁴ Pérez, E. (2004). *A donde el silencio nos lleve*. Madrid: Entrelíneas Editores. Pág.14

A veces no entienden la diferencia entre los conocimientos justificados y las meras suposiciones. Volviendo a las palabras de Szatmari⁹⁵ podemos decir que “los niños y adultos con TEA viven en un mundo concreto, tangible e inmediato, un mundo sin metáforas. El suyo es un mundo de una variedad infinita de detalles. Es un mundo visual hecho de imágenes, no de lenguaje.”

Uno de los déficits que se les atribuye a las personas con SA-AAF a la hora de diagnosticarlos, es la falta de imaginación a pesar de que como dice la Dra. Olga Bogdashina⁹⁶, “existen muchos ejemplos de "imaginación intacta", que se pueden encontrar en maravillosos textos de prosa o poesía, de imágenes poéticas, dibujos, pinturas, y todo ello creado por personas a las que supuestamente les falta imaginación”. Define la imaginación como una facultad mental capaz de reproducir objetos externos cuando éstos no se encuentran presentes en los sentidos. Es decir, es la facultad creativa de la mente.

Los niños con FNT suelen mostrar una imaginación muy desarrollada y creativa, como puede apreciarse en la variedad de sus juegos y en sus temáticas. El juego funcional se transforma gradualmente en juego simbólico, en el que se hace que exista algo que no existe y se convierte en un símbolo de otra cosa⁹⁷. Por ejemplo, un plátano puede hacer de teléfono o una escoba de caballo. Pero en los niños con SA-AAF la esfera imaginativa se ve bastante acotada en comparación a la de los demás. Paul Harris⁹⁸ elabora la siguiente teoría a cerca de las destrezas mentales del niño: “*Los niños se ponen imaginariamente en la piel y situación de personajes e imaginan sus acciones, emociones y pensamientos. Pero los niños con autismo no son capaces de hacer esto, tienen una «enfermedad de la imaginación», no tienen capacidad imaginativa suficiente para ponerse en la piel y situaciones de los personajes*”

⁹⁵ Szatmari, P. Op. cit. Pág.25

⁹⁶ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág.113

⁹⁷ Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educactiva*. Ávila: Autismo Ávila. Pág.203

⁹⁸ Fernández, M. Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. *Arte, individuo y sociedad*. 2003. Pág. 135-152.

(sic). Wing⁹⁹ señala que en la niñez de las personas autistas no suele encontrarse este juego simbólico y en los casos en los que se presenta es extraño. Al parecer, los intereses y preocupaciones restrictivos de estas personas les sirven de sustitutos para las formas más típicas de juego, y sin la capacidad para jugar de manera imaginativa el niño con autismo o con SA-AAF se entrega a un conjunto de intereses circunscritos que sustituyen al juego imaginativo y se convierten en una preocupación¹⁰⁰. Así, el niño se dedica a estas actividades a menudo, y las realiza exactamente del mismo modo convirtiéndolas en rutinas.

Lorna Wing condujo una investigación que evaluaba especialmente el juego simbólico, al cabo de la cual un 77% de los niños mostraron una capacidad para el verdadero juego simbólico, mientras que la gran mayoría de los niños con autismo (un 99%) no lo mostraban¹⁰¹.

Por otra parte, citando a Uta Frith¹⁰², el sorprendente vocabulario de los niños hablantes, la excelente memoria de episodios que han sucedido varios años antes, la fenomenal memoria mecánica de poemas, nombres, y el preciso recuerdo de patrones y secuencias complejas, indican la existencia de una buena inteligencia en las personas con SA-AAF. Pueden presentar una memoria verbal, mecánica y viso-espacial incluso superior a la de sus compañeros con desarrollo típico. Tienen facilidad para aprenderse secuencias con cierto patrón fijo, por ejemplo capitales, fechas u horarios de trenes, sin ser entusiastas de los trenes ni querer hacer uso de esa información para viajar. Como veremos más adelante, esta capacidad excepcional de memorización puede estar relacionada con los islotes de capacidad que presentan algunas personas del espectro del autismo.

Las diferencias existentes entre la percepción y la memorización de información acarrearán inevitablemente diferencias en la imaginación. Como

⁹⁹ Wing en De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. cit. Pág.87

¹⁰⁰ Szatmari, P. Op. Cit. Pág.59

¹⁰¹ Fernández, M. A. Op. Cit.

¹⁰² Frith, U. Op. Cit. Pág. 33

cuenta Bogdashina¹⁰³ “la calidad de la memoria ejerce una influencia en nuestra capacidad para imaginar. No somos capaces de recordar las cosas con todo lujo de detalles, y rellenamos los espacios en blanco imaginando aquellos detalles que nos faltan. Cuanto mejor sea la memoria, menor será la capacidad de imaginación. (...) La memoria de las personas con autismo es demasiado buena. No obstante, también poseen habilidades imaginativas”. Oliver Sacks¹⁰⁴ afirmaba que la imaginación no es algo infrecuente en los autistas, que él ha observado docenas de ejemplos sin realizar ningún esfuerzo especial. Además, sostenía que, en algunos casos, la imaginación es la única conexión con la realidad en personas que padecen un autismo muy profundo. Así, citaba el caso de José y Stephen. Ambos padecen TEA y han mostrado una tendencia a la expresión mediante el dibujo. Decía que sus dibujos tienen enormes similitudes pero que no se trata de copias fotográficas exactas, no son mecánicas ni impersonales, y además, siempre muestran correcciones, elementos nuevos o la omisión de otros. También afirmaba que si entendemos la creatividad en la forma habitual, no es “algo”, una capacidad únicamente, sino que además hay “alguien”. Por otra parte, las características personales, las marcas, una identidad fuerte y sensible se combinan con un estilo personal, dándole forma y cuerpo. En este sentido, tener creatividad significa ser capaz de adivinar, romper con las visiones habituales, moverse libremente en el ámbito imaginativo, crear y recrear mundos en la mente y, al mismo tiempo, ser capaz de controlar todo eso con una mirada crítica hacia su interior. Sacks sostenía que la creatividad tiene que ver con la vida interior, con las ideas nuevas y los sentimientos fuertes y finalmente, reconoció que para Stephen ese tipo de creatividad no será posible.

¹⁰³ Bogdashina, O. Op. Cit Pág.114.

¹⁰⁴ Sacks, O. (1995) En Bogdashina Op. Cit. Pág.114.



Imagen 4: José
Sacks, O. (2002). Op. Cit.

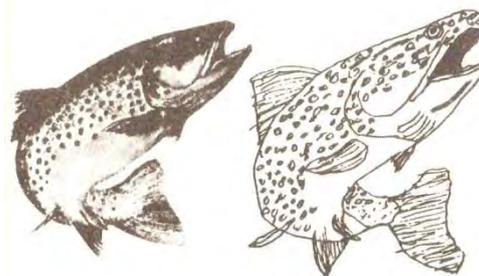


Imagen 5: José
Sacks, O. (2002). Op. Cit.

Según Wing¹⁰⁵ la conducta social de las personas con SA-AAF puede calificarse de “ingenua y peculiar”. Necesitan crear seguridad, predictibilidad, escapar de situaciones difíciles y protegerse a sí mismas, y para alejarse del miedo y sentirse estimuladas a menudo crean conductas estereotipadas o repetitivas. Theo Peeters¹⁰⁶ nos propone lo siguiente: “De la misma forma que explicamos algunas rabietas y otros problemas de conducta como formas de conducta precomunicativa, podemos ver la conducta repetitiva como una posible forma de conducta presimbólica. Si alguien no comprende del “todo” sus acciones pueden tener un carácter fragmentario de esa percepción, lo cual nos demuestra que las personas con autismo comprenden el mundo de una forma diferente (con un estilo cognitivo diferente), nos ayuda a poner algunos comportamientos extraños dentro del contexto: es su reacción ante una vida que les resulta demasiado complicada. Su forma inflexible de pensar nos ayuda a comprender algunos de sus miedos “ilógicos”.

Las conductas repetitivas se encuentran entre los primeros signos de la presencia de un TEA en la infancia, aunque su severidad mejora con la edad. Existen teorías que enseñan que estas conductas se entienden como un método de relajación y autorregulación ante la ansiedad. Según éstas, la realización repetida de algunas de estas acciones es lo que se denomina autoestimulación y se sabe que genera un efecto placentero o de relajación

¹⁰⁵ Wing, L. (1981) Op. Cit. Págs.115-129.

¹⁰⁶ Peeters, T. Op. Cit Pág. 179.

momentánea, un mecanismo de evasión como explica en su propia experiencia Sean Barron¹⁰⁷:

Me encantaban las repeticiones. Siempre que encendía una luz, sabía lo que sucedería. Cuando accionaba un interruptor, las luces se encendían. Me daba una maravillosa sensación de seguridad, porque cada vez sería exactamente igual. Algunas veces, hay dos interruptores en el mismo marco, y eso me gusta todavía más. Me encanta preguntarle qué luces encendería. Incluso si lo sabía, relajante hacerlo una y otra vez. Siempre era igual.

No deberíamos confundir estas conductas con el trastorno obsesivo-compulsivo, ya que como explica Szatmari¹⁰⁸ “una verdadera obsesión se experimenta como algo incómodo, y la persona que representa este comportamiento la reconoce como absurda. Los rituales en un trastorno obsesivo-compulsivo se llevan a cabo como un medio para evitar el pensamiento obsesivo, y por tanto, el ritual se experimenta como algo angustiante. Los niños con autismo y SA/AAF, en cambio, sienten como placenteras la mayoría de las actividades repetitivas. Son divertidas, no algo que deba evitarse.” Al fin y al cabo, como dice Theo Peeters¹⁰⁹: “¿No nos gusta repetir lo que hacemos bien?”. Estos rituales son pautas fijas de comportamiento que no cumplen una función evidente y que se deben realizar siguiendo una secuencia específica¹¹⁰.

Mucha gente ve una película una sola vez. Yo no, a mí me gusta verla muchas veces, por esta razón me he acabado aprendiendo los diálogos de los actores y en muchas ocasiones los puedo recitar de memoria e incluso con el mismo tono que ellos.¹¹¹

También puede haber estereotipias del movimiento. Si observamos los movimientos repetitivos de las manos, aleteos, balanceos, etc. Puede que

¹⁰⁷ Peeters, T. Op. Cit Pág. 192.

¹⁰⁸ Szatmari, P. Op. cit. Pág. 69

¹⁰⁹ Peeters, T. Op. Cit Pág. 196.

¹¹⁰ Szatmari, P. Op. cit. 34

¹¹¹ Dorado, M.Op. Cit. Pág. 117

estemos ante estereotipias motoras. Uta Frith¹¹² explica el porqué de estos actos repetitivos de la siguiente manera: “una máquina viviente, como es el cerebro humano, no para nunca, constantemente está respondiendo a los estímulos. Incluso cuando no responde, está funcionando, lo mismo que un motor funciona al ralentí. Frecuentemente, los daños cerebrales hacen que el organismo no pueda responder de forma flexible y rápida; pero sigue funcionando en estos casos, la actividad puede ser completamente unidireccional, y se presenta en forma de bucles interminables de comportamiento.” Y añade lo siguiente en contraposición a la teoría que hemos visto previamente: “Las estereotipias no reducen necesariamente el nivel de activación. Si acaso, lo aumentan ¡Como reguladores de los estados internos, parecen ser extraordinariamente ineficaces! Más bien parecen ser consecuencias de una cierta predisposición general a entrar en acción.”

El grado de repetición puede constituir un grave problema, especialmente cuando produce autolesiones. Su intensidad puede interferir en las actividades de la vida diaria, limitando así sus posibilidades de aprendizaje y de participación en el entorno social y comunitario¹¹³. Además, los niños con SA-AAF experimentan las sensaciones como percepciones fragmentarias y en consecuencia también planifican y ejecutan las acciones de forma fragmentada. Por esta razón es importante proporcionarles actividades ordenadas y predecibles tanto en casa como en el entorno escolar que deberán ir disminuyendo con el propósito de estimular un aprendizaje generalizado. Parece que estén actuando como si estuvieran aplicando reglas que previamente han memorizado como nos cuentan estas personas con SA-AAF:

Como no tengo la menor intuición para el trato social, para guiar mi conducta me baso en la pura lógica, como un programa informático especializado, clasifico las reglas según su importancia lógica. (...) Para cada decisión social que tomo, sigo un

¹¹² Frith, U. Op. cit Pág.163

¹¹³ Murillo, S. E. Op. cit. Pág.47

proceso de decisiones lógicas y me baso en el intelecto. Los sentimientos no rigen mi decisión, es todo puro cálculo.¹¹⁴

La débil coherencia central¹¹⁵ implica un fallo en su sistema central que afecta directamente a su estilo cognitivo e impide que las personas afectadas por el SA-AAF puedan integrar la información que proviene de distintas fuentes y que tiendan a procesar la información de una manera fragmentada prestando atención a los pequeños detalles, perdiendo así el significado global y contextualizado. Miguel Dorado¹¹⁶ describe de la siguiente manera en su “enfoque idiosincrásico de la atención:¹¹⁷

Otra cosa que me ocurría cuando era pequeño es que no daba importancia a las cosas que la tienen y en ocasiones se la daba a cosas que no la tienen.

El hecho de no dejarse influir por el contexto, denominado “independencia de campo”¹¹⁸, provoca que tengan un gran cuidado por los detalles y sigan las reglas al pie de la letra perdiendo la capacidad para la coherencia. Es como si se diera una desconexión en el cerebro de estas personas. Temple Grandin¹¹⁹ cuenta: “yo, cuando pienso, reúno detalles para crear conceptos, y una persona normal crea conceptos primero y tiende a pasar por alto los detalles”. Esto aumenta su dificultad para crear conceptos o entender los conceptos abstractos. No obstante, Uta Frith y Francesca Happé¹²⁰ señalan que se les da mejor que a las personas con FNT “El Test de Figuras Enmascaradas” (buscar figuras escondidas en un dibujo). No pueden ver el bosque porque ven los árboles, pero los ven con toda su riqueza de detalles. Esto es, su fijación por los detalles hace que pierdan el contexto y en consecuencia no puedan comprender el sentido general de lo que perciben.

¹¹⁴ Grandin, T. Op. cit. Pág. 149

¹¹⁵ Happé, F., & Frith, U. Op. cit

¹¹⁶ Dorado, M. Op. Cit. Pág. 37

¹¹⁷ Bogdashina, O. Op. cit Pág. 97

¹¹⁸ Frith, U. Op. cit Pág.142-143

¹¹⁹ Grandin, T. Op. cit. Pág. 149

¹²⁰ Szatmari, P. Op. cit. Pág.69

Se observa que estas personas suelen requerir especial interés en manipulaciones de objetos, tareas viso-espaciales, música y tienden a almacenar grandes cantidades de información sobre temas de su interés, siendo éstos muy restringidos¹²¹.

Uta Frith¹²² declara que las personas que están implicadas dentro del espectro del autismo son capaces de seguir prestando atención en situaciones en que cualquier otra persona habría perdido ya el interés y son capaces de concentrarse en cosas que, en principio, no interesan a otras personas. Pero lo que resulta singular en los intereses de las personas con autismo no es tanto su contenido como su estrecha limitación. Todas estas observaciones proporcionan claves para entender el fenómeno del *idiot savant* como podría ser el caso del ya mencionado Stephen Wiltshire. Muestran un esquema limitado, pero enormemente coherente. Esta insistencia en la monotonía es una clase de coherencia local. No se parece en nada a la coherencia central. Añade que estos niños tienen en común un trastorno fundamental que se manifiesta, de forma muy característica, en todos los fenómenos comportamentales y expresivos. Un trastorno que produce dificultades considerables y muy típicas de integración social. En muchos casos el fallo de la integración en cualquier grupo social es la característica más llamativa, pero en otros casos el fallo se compensa con una especial originalidad del pensamiento y la experiencia, que quizá pueda llevar a logros excepcionales en momentos posteriores de la vida.

María Merino¹²³ nos propone la siguiente estrategia de intervención para enseñarles a mirar en el contexto: “utilizar una cámara fotográfica, así como nosotros podemos aprender a fijarnos en los detalles, se pueden entrenar ciertas estrategias para focalizar la atención en el contexto, el análisis de videos y de situaciones desde diferentes perspectivas, así como la incorporación progresiva de estímulos, por ejemplo, en un rostro, les ayuda a integrar mejor la información”.

¹²¹ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. cit. Pág. 87

¹²² Frith, U. Op. cit Pág.146-241

¹²³ Merino, M. M. Op. Cit. Pág.313

En los siguientes cuadros podemos consultar los “puntos fuertes” y “puntos débiles” de las personas con SA-AAF en cuanto a sus intereses:

Cuadro 8: “Puntos fuertes” en el área de las actividades e intereses de las personas con TEA-AF (De la iglesia y Olivar 2005¹²⁴)

- Intereses muy centrados en algunas áreas (por ejemplo, las locomotoras), en las que suelen convertirse en experto.
- Recopilación constante de información tanto material como verbal acerca de sus áreas de interés.
- Fuente de satisfacción y relajación cuando los temas de conversación o interacciones versan sobre sus intereses.
- Fidelidad a la temática de interés a lo largo del tiempo.
- Importante punto de partida de cara a la orientación vocacional.

Cuadro 9: “Puntos débiles” en el área de las actividades e intereses de las personas con TEA-AF (Sistematizado por Olivar, 2000¹²⁵)

- Los contenidos de su pensamiento suelen ser obsesivos y limitados, con preocupaciones “raras”.
- Presentan intereses poco funcionales y no relacionados con el mundo social.
- Hacen preguntas repetitivas sobre sus propios intereses.
- Tienen problemas en la planificación y control cognitivo de la conducta (funciones ejecutivas).
- Se muestran muy perfeccionistas (rígidos) en la realización de las tareas.
- Tienen dificultades para integrar la información procedente de varias modalidades sensoriales (por ejemplo, visual y auditiva).

¹²⁴ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. cit. Pág 82

¹²⁵ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. cit. Pág 82

Estos intereses suelen presentarse de una manera muy intensa, pudiendo cambiar cualitativamente o ser sustituidos a lo largo del desarrollo dotando a las personas con SA-AFF de un rango mayor de intereses al llegar a la edad adulta. Por lo general dominan el tiempo libre y la conversación de las personas que los padecen, proporcionándoles conocimientos enciclopédicos sobre sus temas de interés. Tienden a ser expertos en sus temas, por lo que pueden convertirse en una afición o en un área laboral. El mismo Hans Asperger relacionó los intereses especiales de estos niños con una especie de “predestinación” hacia una ocupación futura que, fruto de la concentración de esfuerzos relacionados con la misma, podría ser desempeñada de manera excepcional¹²⁶. El psiquiatra austríaco acuñó el término “inteligencia autista” y de hecho pensaba que la inteligencia autista es un ingrediente vital de todas las grandes creaciones del arte y de la ciencia¹²⁷. Por esta razón, muchas personas se preguntan si merecen confianza las puntuaciones de C.I. que obtienen los niños con TEA ya que éstas son difíciles de evaluar y los resultados de las distintas pruebas de inteligencia a menudo suelen ser contradictorios. Experimentan anormalidades en el desarrollo de sus habilidades cognoscitivas y tienen un patrón de desarrollo poco uniforme, pues sus capacidades pueden ser escasas en algunos ámbitos y a su vez mostrar destrezas altamente desarrolladas en otros. La demostración más radical de este hecho es el fenómeno del *idiot savant* como indica Uta Frith. Personas en las que, aunque padeciendo retraso mental o autismo en diversos grados, poseen una especial y sobresaliente habilidad que les hace especiales.

Myriam De La Iglesia y José Sixto Olivar se basan en su experiencia de estos últimos años para afirmar que aunque no hayan encontrado en ninguna de las personas con las que trabajan signos de extremada creatividad y genialidad, sí les han ayudado a descubrir una manera de pensamiento y de ser genuina, sincera y tremendamente atractiva. Y sostienen que las personas

¹²⁶ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. cit. Pág 48

¹²⁷ Frith, U. Op. cit Pág.78

con SA-AAF tienen un modo de pensamiento que es diferente, potencialmente más original, a menudo mal entendido, pero siempre diferente¹²⁸.

La Dra. Temple Grandin¹²⁹ declara:

“Yo jugaba con otros niños y controlaba mejor mis rabietas. Sin embargo, seguía teniendo problemas con mis compañeros, sobre todo si me cansaba me sentía frustrada cuando una maestra no me daba tiempo para contestar una pregunta. Mi cabeza procesaba la información despacio, y me costaba responder enseguida. (...) El propio Einstein dijo: “a veces me pregunto: ¿cómo es posible que la teoría de la relatividad la haya postulado yo? La razón, creo, es que un adulto normal nunca se detiene a pensar en los problemas del espacio y el tiempo”. Tenía un enorme poder de concentración y podía pasarse horas y días dándole vueltas al mismo problema.”

Cuadro 10: Desarrollo de la imaginación en niños de desarrollo típico y en niños con autismo¹³⁰

Edad en meses	Desarrollo típico	Desarrollo con autismo
6	Acciones no diferenciadas sobre un objeto cada vez.	
8	Acciones diferenciadas sobre características de los objetos	Movimientos motores repetitivos que pueden dominar la actividad de vigilia.
12	Uso de los objetos en combinación (sin uso socialmente adecuado). Acciones socialmente adecuadas sobre los objetos (uso funcional de objetos). Dos o más objetos relacionados adecuadamente.	

¹²⁸ De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. cit. Pág. 12

¹²⁹ Grandin, T. Op. cit. Págs. 143; 273

¹³⁰ Watson, L. y Marcus, L. *Diagnosis and assesment of preschool children* (Diagnóstico y evaluación de los niños en edad preescolar). En Schopler, E. y Mesibov, G (editores) *Diagnosis and assesment in autism* (Diagnóstico y evaluación en autismo), Londres Plenum Press, 1988. En Peeters, T. Op. cit. Pág. 182-183

18	Actos simulados frecuentes (finge beber, habla por el teléfono de juguete, etc.)	
24	<p>Aplica frecuentemente rutinas de juegos de simulación con muñecas, animales de peluche, adultos (por ejemplo, "alimenta" a la muñeca).</p> <p>Las acciones de simulación no se limitan a su propia rutina (por ejemplo, finge planchar).</p> <p>Se desarrolla la secuencia de acciones simuladas (alimenta a la muñeca, la acuna y la acuesta).</p> <p>Los juegos de simulación se desencadenan según los objetos disponibles.</p>	<p>Poca curiosidad o exploración del entorno.</p> <p>Uso inusual de los juguetes: Los hace girar, los da la vuelta, los alinea.</p>
36	<p>Juego simbólico planificado con antelación: anuncia la intención y busca los objetos necesarios.</p> <p>Sustituye un objeto por otro (por ejemplo, usa un bloque, en vez de un coche).</p> <p>Trata a los objetos como si fueran agentes capaces de una actividad independiente (por ejemplo, hace que la muñeca coja su propia taza).</p>	<p>A menudo persiste en llevarse los juguetes a la boca.</p> <p>No hay juego simbólico.</p> <p>Continuación de los movimientos motores repetitivos: mecerse, girar, caminar de puntillas, etc.</p> <p>Fascinación visual por los objetos: se queda mirando la luz, etc.</p> <p>Muchos muestran una relativa destreza en manipulaciones visuales/motoras, como hacer rompecabezas.</p>
48	<p>Juego simulado de representación sociodramático, con dos o más niños.</p> <p>Uso de pantomimas para representar los objetos necesarios (por ejemplo, finge verter líquido desde una tetera imaginaria).</p> <p>Los temas de la vida real y de la fantasía pueden fomentar el juego de</p>	<p>Uso funcional de los objetos.</p> <p>Pocas acciones van dirigidas a las muñecas o a los demás; la mayoría implican al niño como agente.</p> <p>El juego simbólico, si lo hay, se limita a patrones simples y repetitivos.</p> <p>A medida que se desarrollan habilidades</p>

	representación durante largo rato.	para el juego más sofisticadas, todavía emplea mucho tiempo en habilidades menos sofisticadas. Muchos no combinan los juguetes cuando juegan.
60	El lenguaje es importante para establecer un tema, negociar los papeles y representar la ficción.	Son incapaces de hacer pantomimas. No existe el juego sociodramático.

1.1.2.1 La comorbilidad en las personas con Síndrome de Asperger y/o Autismo de Alto Funcionamiento:

A la hora de hablar sobre las características de las personas con SA-AAF, es fundamental tener en cuenta las condiciones comórbidas que a menudo aparecen asociadas a los TEA, aunque no formen parte de la definición del trastorno en sí:

- Discapacidad intelectual (aparece en el autismo clásico pero no en personas con SA-AAF).
- Síndromes genéticos.
- Ansiedad.
- Estrés.
- Depresión.
- Trastorno bipolar.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).
- Trastornos de tics o estereotipias motoras.
- Trastorno obsesivo compulsivo.
- Trastornos del sueño.
- Epilepsia.
- Autoagresiones.
- Comorbilidad con otras condiciones psiquiátricas.

De igual manera, pueden presentar las siguientes limitaciones:

- No establecer contacto visual. Varias personas con TEA han comentado que son incapaces de mirar a otras personas a los ojos mientras les están hablando. "Parecen abarcar las cosas con breves miradas periféricas", comenta Uta Frith¹³¹. Mucha gente que no está acostumbrada se siente molesta ante esta situación.

- Presentan dificultades en la motricidad fina, lo que hace que puedan presentar mala letra o dificultades para llevar a cabo tareas sencillas para compañeros de su edad, como atarse los zapatos.

- Es posible que muestren fatiga física que junto a las dificultades para la comprensión e interiorización de reglas no explícitas y con la torpeza motora, aumenta su vulnerabilidad en áreas como la educación física.

- Las anomalías en la percepción sensorial y problemas para integrar la información que proveniente de dos o más modalidades sensoriales también pueden generar dificultades en la percepción.

1.1.2.2 Capacidades de las personas con Síndrome de Asperger y/o Autismo de Alto Funcionamiento:

A pesar de las dificultades a las que se enfrentan, personas con TEA también tienen capacidades y aptitudes que podrían ser útiles para la sociedad y creemos que es mucho más beneficioso dejar de subrayar los aspectos negativos y hacer hincapié en sus habilidades desde una perspectiva positiva. Esto no quiere decir que no nos preocupemos por sus limitaciones, al contrario, es conveniente saber cuáles pueden ser sus carencias e intentar superarlas poco a poco haciéndoles ver que poseen también virtudes en otras áreas. Para ello sus intereses restringidos pueden ser una buena herramienta. Su cerebro se concentra en temas específicos que aplicados de una forma útil pueden

¹³¹ Frith, U. Op.cit. Pág.33

convertir al individuo en una persona muy productiva gracias a su gran capacidad de concentración.

La manera que tienen de percibir el mundo hace que su enfoque sea diferente del de las personas con FNT y por esta razón las personas con TEA son capaces de identificar cosas de las que la mayoría de las personas no somos conscientes. Gilles Trehin¹³², un joven artista con SA-AAF a quien conoceremos más adelante, dice lo siguiente:

Nuestra manera de entender y analizar es más concreta y explícita que conceptual e implícita, lo que nos permite ser innovadores en los campos científicos y artísticos.

Algunas personas con estas características son capaces de pensar en imágenes como sigue contando Gilles:

Por otra parte, mi capacidad para ver en el espacio me ha permitido representar, desde niño, los rascacielos de Nueva York y más tarde poder construir mi ciudad imaginaria, Urville.

Temple Grandin es otro ejemplo entre las personas con SA-AAF que piensa en imágenes, pero en su caso utiliza la capacidad especial para mejorar las condiciones de vida de los animales.

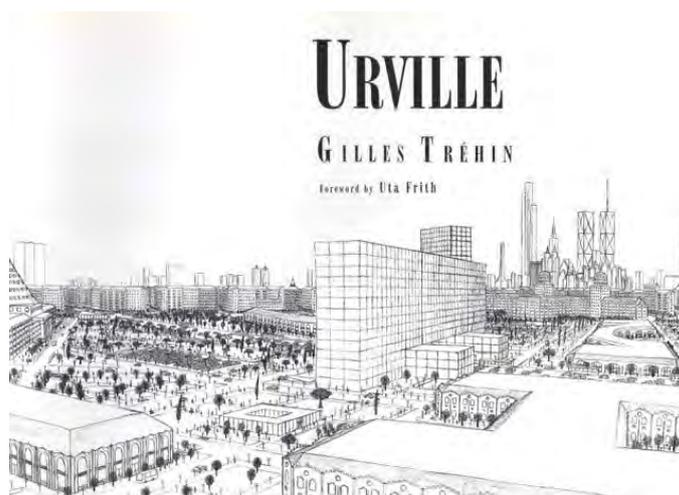


Imagen 6 : Portada del libro "Urville" de Gilles Trehin

¹³² Catherine Mouet y Gilles Trehin en Autismo Burgos. (s.f.). *La otra mirada*. Burgos: Junta de Castilla y León, Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Gerencia de Servicios Sociales. Págs. 86-89

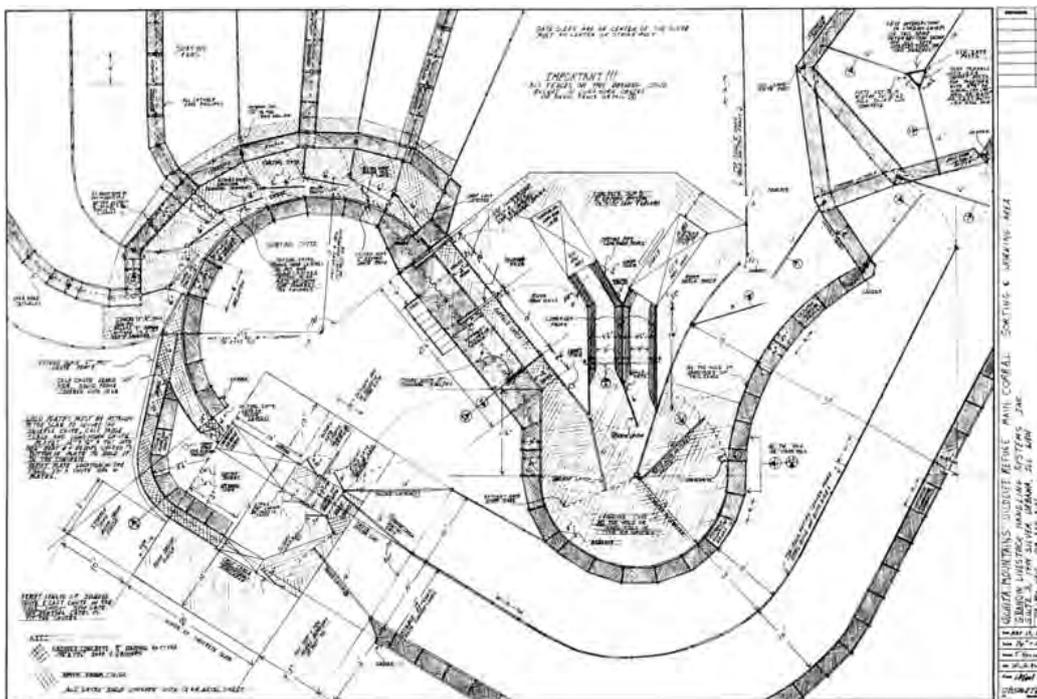


Imagen 7: Dibujo de instalaciones de manejo de ganado realizado por Temple Grandin en Mayo de 1985

Catherine Mouet¹³³ opina que “las personas autistas pueden ser excelentes pedagogos porque no intentan utilizar términos demasiado abstractos para impresionar a sus alumnos o hacer alarde de su cultura” y Gilles añade:

... Mi novia, que da clases particulares de matemáticas, dice que sus alumnos la aprecian también. Dice esto: “como soy muy torpe para dirigir a personas, doy a mis alumnos y estudiantes una gran libertad, lo que les permite sentirse más cómodos para expresar lo que no han entendido. Pero claro, no soy capaz de enseñar en una clase o alumnos si resulta necesario imponer disciplina.

Además de estas capacidades, las personas con SA-AAF pueden ser muy independientes desde muy temprana edad, lo cual les conduce a aprender muchas cosas por sí mismos como cuenta Kenneth Hall¹³⁴ cuando hace referencia a la hiperlexia, la cual se manifiesta con bastante frecuencia en estos niños:

¹³³ Catherine Mouet y Gilles Trehin en Autismo Burgos Op. Cit 86-89

¹³⁴ Hall, K. Op.Cit. Pág. 60

Los autistas tenemos un cerebro peculiar, así que yo aprendo de un modo peculiar. Algunas cosas, como leer, no he tenido que aprenderlas, porque las sabía sin que nadie me las enseñara.

1.2 ¿Cómo perciben las personas con SA-AAF-TEA?

Coincidimos con Theo Peeters¹³⁵ cuando declara que para poder ayudar a alguien lo primero que tenemos que hacer es comprenderle, entrar en su mente. Plantea que en el autismo no hay que centrarse demasiado en las conductas en sí mismas, pues son como la punta del iceberg (la mayor parte del iceberg es invisible), hay que comprender las causas subyacentes a esas conductas y tratar de desarrollar un enfoque no basado en los síntomas, sino en la prevención. Para ello propone entender el autismo "desde dentro". Dice que si tratamos de entender esas "conductas extrañas" desde dentro, entonces veremos que también tienen funciones importantes para las propias personas con autismo y que son mucho menos "raras" de lo que piensan las personas sin la "lente de Asperger". Por esta razón, aprender cómo funcionan los sentidos de cada persona con autismo es crucial para poder entenderla.

La Doctora Olga Bogdashina¹³⁶ nos alerta de que muchos expertos no han tomado en cuenta la propia opinión de las personas con SA-AAF en sus investigaciones y por esta razón creemos que debemos aprender de ellos, incluyendo sus experiencias personales, para tender puentes entre el mundo de las personas con TEA y el de las que no lo padecemos.

Centraremos nuestra atención en el mundo perceptivo de las personas con TEA, ya que resulta ser notablemente diferente al de las personas con FNT. Los afectados por TEA tienen experiencias sensoriales perceptivas inusuales, diferentes a las nuestras, pero lo más complicado es que parecen no existir los mismos patrones de experiencias sensoriales perceptivas en dos personas con autismo. Es decir, que cada persona con TEA percibe el mundo

¹³⁵ Peeters, T. Op. Cit. Pág. 197

¹³⁶ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 18.

de una forma diferente comparado con las demás aunque éstas también se hallen dentro del espectro del autismo. Aun así, se pueden distinguir algunos rasgos de "percepción con autismo", siempre basándose en los testimonios de las denominadas personas con AAF y en una observación minuciosa de los niños con autismo, como cuenta Bogdashina.

La percepción se produce a través de las sensaciones recibidas por los receptores del cuerpo, mediante los sentidos y por órdenes motoras. Al percibir, el niño está interpretando de forma significativa las sensaciones que le producen los objetos externos, logrando así un conocimiento de éstos¹³⁷.

La mayoría de las personas con TEA tienen algún tipo de peculiaridad de la percepción sensorial. Leekam, Nieto, Libby, Wing y Gould, (2007) encontraron que al menos el 90% de las personas con TEA de su estudio, con edades comprendidas entre los 32 meses y los 38 años tenían algún tipo de peculiaridad sensorial, que afectaban con frecuencia a más de una modalidad sensorial¹³⁸. Algunos investigadores describen el autismo como un trastorno de los sentidos más que una disfunción social, en la que cada sentido opera de una manera aislada y el cerebro es incapaz de organizar los estímulos de una manera significativa,¹³⁹ dificultando así la comprensión de los conceptos para las personas afectadas. Autores como Gerland, Grandin y Scariano, Lawson, O'Neil, Wiley, Williams o Van Dalen¹⁴⁰ consideran que la verdadera causa invisible de todos los problemas emocionales y sensoriales que presentan estas personas proviene de una naturaleza perceptiva. Por otra parte, los estudios acerca del aislamiento sensorial que realizó Doman¹⁴¹, demuestran que el aislamiento súbito y casi completo de la estimulación a través de los cinco sentidos puede llevar a conductas similares a las halladas en el autismo (retramiento, movimientos estereotipados, etc.)... Dadas las deficiencias que

¹³⁷ Anastasi, A. (1998). *Tests Psicológicos*. México: Prentice Hall.

¹³⁸ Murillo, S. E. Pág. 56

¹³⁹ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 20

¹⁴⁰ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 22

¹⁴¹ Doman, 1984 en Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 21

se dan en su percepción, las personas con TEA no pueden confiar en sus sentidos, ya que éstos pueden estar afectados de alguna manera.

Etienne Bonnet¹⁴² sostuvo que todos los conocimientos, juicios y reflexiones provienen de las sensaciones. Por ello, para entender de qué manera sentimos y percibimos el mundo, debemos conocer en primer lugar cómo se construyen los mecanismos sensoriales y de qué forma funcionan a la hora de transmitir las sensaciones, es decir, qué tipo de experiencias originan los estímulos. Para ello tomaremos como referente durante este apartado el trabajo realizado por la Dra. Olga Bogdashina sobre la percepción de las personas afectadas por el autismo y el Síndrome de Asperger, ya que además de ser profesora de la universidad de Birmingham, investigadora y presidenta de la asociación de Autismo Ucrania es ante todo madre de un hijo con autismo y conoce de primera mano las características de la percepción de estas personas.

Prestaremos atención a los sistemas sensoriales de las personas con SA-AAF para observar cuáles son sus características. Tradicionalmente se distinguen los siguientes sistemas sensoriales: la visión, la audición, el sistema vestibular, el olfato, el tacto y la propiocepción.

Los órganos sensoriales transforman los estímulos sensoriales, como la luz, sonido, colores, sabores, texturas (al tacto), en señales nerviosas eléctricas/químicas, para más tarde interpretarlas en el cerebro. Todo aquello que sabemos y conocemos acerca del mundo y de nosotros mismos proviene de nuestros sentidos. Y la percepción sería el proceso mediante el cual el organismo recoge, interpreta y comprende la información del mundo exterior empleando los sentidos. Nuestra percepción depende tanto del aprendizaje como de la madurez. Así, los bebés nacen con el mundo perceptivo sin desarrollar por completo y lo van creando a través de sus propias experiencias, recuerdos y procesos cognitivos. Aprendemos a través de la interacción con el entorno y por ello debemos intentar encontrar el significado en aquello que vemos y vivimos.

¹⁴² Etienne Bonnet en Bogdashina, O. Op. Cit. pág. 25

El mundo real y la imagen mental del mundo que percibimos son diferentes. La información que percibimos mediante los sentidos se construye en nuestro cerebro. Por eso, tendemos a menudo a "distorsionar" aún más aquello que percibimos, en base a aquello que queremos oír, ver, etc. Así formamos "nuestra interpretación del mundo", según nuestra imaginación, memoria, experiencia y conocimientos. Siempre hay algo de nosotros en nuestra interpretación de los estímulos.

Hemos hablado sobre la capacidad de discriminar detalles que tienen muchas de las personas con TEA. La mayoría de estos detalles suelen ser visuales o auditivos. Sus destrezas de discriminación pueden ser algo fuera de lo común. Pueden llegar a poseer la capacidad del oído absoluto. La extraordinaria capacidad de discriminar detalles visuales ha permitido que puedan desempeñar distintos tipos de empleos según sus habilidades. Según Uta Frith¹⁴³, su inusual capacidad para la discriminación de detalles podría ser la razón por la cual no consiguen comprender su entorno. Puede que presten demasiada atención a demasiados detalles, no pudiendo reconocer el concepto general. Otro problema añadido es la dificultad que tienen a la hora de desviar la atención. El cambio de atención tan lento puede estar originado por un procesamiento retardado de los estímulos. Así pues, la hiperselectividad y la lentitud que tienen en el cambio de foco de atención provocan que su percepción sea fragmentada. Sus dificultades de atención conjunta limitan seriamente sus posibilidades de aprendizaje en los ámbitos comunicativo-lingüístico y social.¹⁴⁴ No logran integrar los elementos que conforman un objeto, persona o situación, sino que se centran en algo en particular: el color, el brillo, el movimiento o el sonido, presentando un tipo de atención altamente selectiva también denominada "atención en túnel"¹⁴⁵. Su atención es como la luz de una linterna, perciben sólo los detalles de lo que enfocan, lo cual puede ser una fortaleza para algunas tareas como el dibujo, los rompecabezas, etc.;

¹⁴³ Frith, U. Op. Cit. Pág. 141

¹⁴⁴ Murillo, S. E. Op. Cit. Pág. 40

¹⁴⁵ Maciques, R. E. Op. Cit. Pág. 22

pero por otra parte pueden presentar una aparente sordera, pues cuando fijan su atención en algo no pueden responder rápidamente a un estímulo auditivo que proviene de otro lugar y esto a veces puede confundirse con problemas de audición.

En cuanto al pensamiento perceptivo, Temple Grandin¹⁴⁶ distingue tres tipos de pensadores: en primer lugar, los pensadores visuales que piensan con imágenes de precisión fotográfica aunque puede haber diferentes grados de especificidad. A menudo se les da bien el dibujo, otras artes y construir cosas con juguetes de construcción, pero no tienen grandes aptitudes para las habilidades verbales, presentan dificultades con la información verbal de extensión larga y prefieren los textos escritos. Los "pensadores visuales" verdaderamente ven sus pensamientos.

En segundo lugar, los pensadores musicales y matemáticos, que piensan con patrones y relaciones entre patrones y números. Y por último, los pensadores lógico-verbales, que son los que piensan con palabras. Les encantan la historia, las lenguas extranjeras, las estadísticas meteorológicas y los informes bursátiles.

Como explica Bogdashina¹⁴⁷, "a menudo las personas con autismo tienen una pobre memoria auditiva a corto plazo. Tienen dificultades para recordar las instrucciones auditivas consistentes en tres o más pasos. Sin embargo, cuando estas instrucciones se presentan mediante "pasos visuales" (...) les resulta más fácil, ya que les ayuda a "traducir" lo auditivo y convertirlo en un mundo visual interno. Agrega que la "calidad" del pensamiento visual puede depender del estado en el que se encuentre la persona, e incluso de la hora del día. Y que no todas las personas con autismo son grandes pensadores visuales.

Temple Grandin nos cuenta su experiencia como pensadora visual en las siguientes líneas:

¹⁴⁶ Grandin, T. Op. Cit. Pág. 53-54

¹⁴⁷ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág.108

Pienso con imágenes. Las palabras son para mí como una segunda lengua. Traduzco tanto las palabras habladas como las escritas en películas en color, con sonido y todo, que pasan por mi cabeza como una cinta de video. Cuando alguien me habla, sus palabras se traducen de inmediato en imágenes.

A diferencia de la mayoría de la gente, en mis pensamientos pasan imágenes concretas, como en un video, a una generalización y a los conceptos. (...) Los recuerdos suelen aparecer en mi imaginación en estricto orden cronológico, y las imágenes que visualizo son siempre concretas.

Al leer, traduzco las palabras escritas en películas en color o simplemente guardo una foto de la página escrita para leerla después cuando recupere material. Hago una fotocopia de la página en mi imaginación y entonces puedo leerla como un Teleprompter.

Si dejo volar la imaginación, el vídeo salta, como en una suerte de libre asociación, de la construcción de vallas a un taller de soldadura concreto donde he visto cortar postes y al viejo John, el soldador, hacer verjas. Si sigo pensando en el viejo John haciendo una verja, la siguiente imagen consiste en una serie de escenas cortadas donde se construyen las verjas de los distintos proyectos en que he participado. Cada recuerdo visual lleva a otro siguiendo esta clase de asociaciones, y mis ensoñaciones pueden alejarse mucho del problema de diseño inicial. En la siguiente imagen puedo estar divirtiéndome escuchando a John y los obreros contar batallitas, como aquella vez que la excavadora desenterró un nido de serpientes de cascabel y dejaron la máquina dos semanas abandonada porque nadie se atrevía a acercarse.

Este proceso de asociación es un buen ejemplo de cómo puedo desviarme de un tema. A la gente con un autismo más pronunciado le cuesta detener las asociaciones interminables yo puedo interrumpir y volver a encauzar mis pensamientos. Cuando veo que me alejo demasiado del problema de diseño que intento resolver, simplemente me digo a mi misma que debo volver a pensar en él.

Mi modelo de pensamiento siempre parte de lo concreto y avanza hacia lo general de una manera asociativa y no secuencial. Como si intentara adivinar cuál es la imagen de un rompecabezas cuando sólo se ha hecho una tercera parte de él, soy capaz de rellenar las piezas que faltan escaneando mi videoteca.

Al principio de mi carrera discutía con otros ingenieros en las centrales cárnicas. No me cabía en la cabeza que fueran tan estúpidos como para no ver los errores en los planos antes de instalar el equipamiento. Ahora me doy cuenta de que no era por estupidez, sino porque carecía de facultades para la visualización.

Yo tengo la suerte de poder agregar imágenes a mi biblioteca y de visualizar soluciones basadas en esas imágenes. Sin embargo, la mayoría de los autistas llevan vidas muy limitadas, en parte porque no pueden hacer frente a la menor desviación de su rutina. Para mí, cada experiencia se suma a mis recuerdos visuales de experiencias anteriores, y de ese modo mi mundo sigue creciendo.

Mi cabeza funciona igual que un buscador de Internet programado para buscar sólo imágenes. Cuantas más imágenes tengo guardadas en el Internet en mi cerebro, más plantillas tengo de cómo debo comportarme en una situación nueva.

Según Eric Courchesne, de la Universidad de California en San Diego, el autismo puede ser un trastorno producido por desconexiones en los circuitos cerebrales, y eso afectaría a la capacidad de combinar información detallada procedente de zonas inferiores del cerebro donde se almacenan recuerdos basados en los sentidos, con información de un nivel superior que se procesa en el córtex frontal. Es posible que se prescindiera de sistemas de procesamiento de un nivel inferior, o, al contrario, que sean más activos. Courchesne descubrió que en los autistas las únicas zonas del cerebro normales son el córtex visual y las de la parte posterior del cerebro que almacenan los recuerdos, lo que ayuda a explicar mi pensamiento visual. En lugar de crecer de una manera normal y conectar las distintas partes del cerebro el córtex frontal del autista se ha hipertrofiado, como una maraña de cables de ordenador enredados.¹⁴⁸

Por otra parte Kenneth Hall dice:

Siempre me han interesado las palabras. Es extraño, pero cuando la gente me habla, veo en forma de texto las palabras que están diciendo y, cuando leo, las oigo en el interior de mi cabeza.¹⁴⁹

Bogdashina¹⁵⁰ afirma que la estimulación visual juega un papel crítico en el desarrollo de la comunicación.

Aunque la inteligencia es un concepto difícil de definir, podemos entender la inteligencia como la capacidad de relacionar conceptos o ideas dispares,

¹⁴⁸ Grandin, T. Op. Cit. Págs. 23-52

¹⁴⁹ Hall, K. Op. Cit. Pág. 61

¹⁵⁰ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág.21

como propone Francisco J. Rubia¹⁵¹. Según éste, José Antonio Marina habla de inteligencia creadora, o la capacidad de dar una solución nueva y aceptable a un problema sin solución fija, Howard Gardner, nos descubre la teoría de las inteligencias múltiples, como veremos más adelante y Daniel Goleman nos presenta la inteligencia emocional, que sería la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de las personas con las que nos relacionamos. La capacidad que hace que adivinemos las intenciones de otros recuerda mucho a la teoría de la mente de la que hablamos con anterioridad. La tesis de Goleman parte de que existen personas que son muy capaces intelectualmente hablando, pero que emocionalmente son un auténtico desastre y sufren problemas de relación o de otro tipo con otras personas, siempre con respecto al control de las emociones. Hasta hace relativamente poco tiempo, el sistema emocional ha sido tratado de manera despectiva o, al menos, no con la importancia que realmente tiene, aunque hoy en día existe unanimidad en considerar que las emociones son vitales para nuestra actividad racional y que la falta de emocionalidad es tan nociva para la razón como su exceso. Las emociones son señales importantes que expresan los estados de ánimo del individuo, y por tanto, son extraordinariamente relevantes para informar a los demás sobre la situación anímica del compañero.

La memoria juega también un papel principal en las características perceptivas de las personas con TEA. La Gestalt y la literalidad son dos propiedades importantes de ésta. Oliver Sacks¹⁵² apunta que “existe una conexión inamovible entre la escena y el tiempo, entre el contenido y el contexto (denominado “memoria episódica” o “concreta”) que proporciona un asombroso poder de memoria literal”. El caso de Stephen Wiltshire, al que ya conocemos, puede ser muy ilustrativo en este sentido. Utiliza la memoria eidética o fotográfica, y permite a este tipo de personas crear visualizaciones que son tan intensas como aquellas que se tienen a través de los estímulos originales. Stephen es capaz de mirar un paisaje y reproducirlo con gran

¹⁵¹ Rubia, F. J. (2006). *¿Qué sabes de tu cerebro?: 60 respuestas a 60 preguntas*. Temas de hoy. Pág. 18

¹⁵² Sacks en Bogdashina O. Op. Cit. Pág. 100.

exactitud al cabo de varios días o meses y hacerlo de memoria, sin estar ante él.



Imagen 8: Stephen Wiltshire



Imagen 9: Stephen Wiltshire

Otros tienen una memoria auditiva muy buena y son capaces de reproducir largas series de cosas que han oído anteriormente. Snyder y Mitchell¹⁵³ presuponen que, en contraste con las personas que tienen un autismo de menor nivel de desarrollo de sus capacidades, las personas con autismo y habilidades especiales pueden tener "un acceso privilegiado" a su memoria, lo cual les permite obtener resultados notables en los ámbitos del arte, música y cálculo.

Distinguimos la memoria "ordinaria" o verbal de la asociativa teniendo en cuenta que la primera es lineal y la segunda no. Temple Grandin compara este tipo de memoria, la suya propia, con un buscador web programado para encontrar imágenes. De esta manera su memoria y su aprendizaje se van construyendo de una manera asociativa. Se suele definir el aprendizaje como un cambio relativamente permanente de la conducta de un organismo como resultado de la experiencia¹⁵⁴. Los fenómenos básicos del aprendizaje tienen lugar a nivel de la sinapsis, por lo que cualquier tipo de sistema nervioso es capaz de aprender, incluso en los casos como en el autismo cuando el lóbulo

¹⁵³ Snyder y Mitchell en Bogdashina O. Op. Cit. Pág. 103

¹⁵⁴ Rubia, F. J. Op. Cit. Pág. 32

frontal se ve afectado. En el lóbulo frontal se realizan las funciones más avanzadas y complejas del cerebro: las funciones ejecutivas. Como ya hemos mencionado, en ellas están implicadas la intencionalidad, la resolución y la toma de decisiones complejas. Esto condiciona la percepción de las personas con autismo.

Anteriormente también nos referimos a la percepción literal que tienen estos sujetos, que sugiere que las personas con autismo miran el mundo de la manera en el que realmente es¹⁵⁵. Parecen percibirlo todo tal y como es, pero tienen grandes dificultades a la hora de distinguir el primer plano del fondo a causa de la percepción Gestáltica¹⁵⁶. Como resultado se dan la falta de

¹⁵⁵ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág.40

¹⁵⁶ La Gestalt es una forma, pauta o estructura, que forma un conjunto o totalidad específico y tiene propiedades que no se pueden deducir completamente a partir del conocimiento de las propiedades de sus partes. Originalmente, este término se utilizó en una "escuela" de psicología, la llamada Psicología Gestalt. Hace hincapié en los aspectos racionales y en particular en aquellos vinculados a la percepción oponiéndose con rotundidad a los conceptos atomísticos.

El término *Gestalt* proviene del alemán y fue introducido por primera vez por Christian von Ehrenfels. No tiene una traducción única, aunque se lo entiende generalmente como "forma". Sin embargo, también podría traducirse como "figura", "configuración" e incluso "estructura" o "creación".

Según la psicología Gestalt, la mente configura, a través de ciertas leyes, los elementos que llegan a ella a través de los canales sensoriales (percepción) o de la memoria (pensamiento, inteligencia y resolución de problemas). En nuestra experiencia del medio ambiente, esta configuración tiene un carácter primario por sobre los elementos que la conforman, y la suma de estos últimos por sí solos no podría llevarnos, por tanto, a la comprensión del funcionamiento mental. Este planteamiento se ilustra con el axioma *el todo es más que la suma de sus partes*, con el cual se ha identificado con mayor frecuencia a esta escuela psicológica.

La Psicología de la Gestalt, surge también como una reacción al estructuralismo y al funcionalismo, creada por Max Wertheimer (1.880-1.943), Wolfgang Köhler (1.887-1.967) y Kurt Koffka (1.886-1941). Los gestaltistas descubrieron que el ser humano percibe por totalidades organizadas como configuraciones (gestalt). Los psicólogos de la Gestalt se oponían a que se pudiera estudiar algo tan complejo como la conducta analizándola en forma de elementos.

generalización y la rigidez del pensamiento. Por eso, las personas con autismo pueden funcionar si la situación es exactamente la misma a la que conocen, de lo contrario, no logran comprender su entorno. Si algo en el entorno, en la rutina o en el mensaje tiene el más mínimo cambio, si algo no está igual que la situación que ellos conocen, cambia toda la gestalt de la escena y no saben qué se espera de ellos, lo cual les produce confusión y frustración. Por ello, deberemos siempre comunicárselo de antemano, de forma que puedan entender qué y por qué será cambiado. Los cambios han de producirse de forma gradual y a ser posible con la participación activa de la persona afectada.

Por otra parte, la incapacidad de filtrar la información de la figura respecto al fondo puede generar una sobrecarga sensorial. Las personas afectadas se ven bombardeadas por estímulos sensoriales y se "ahogan" en ellos. El objetivo consiste en descubrir qué modalidad de información no está filtrando y convertir el entorno en más simple visual y/o auditivamente, etc.". El siguiente paso es enseñar a la persona a "dividir la imagen (visual / auditiva / táctil / olfativa / gustativa)" en unidades con significado, como sugiere Bogdashina.

La misma autora nos explica que Delacato descubrió que algunos niños "hipervisuales" con autismo no se dejan engañar por las ilusiones ópticas. Han aparecido algunas teorías que intentan explicar el fenómeno de la "inmunidad a las ilusiones ópticas" en el autismo, como son la teoría de la "percepción probable" de Feigenberg, que sugiere que aquello que vemos, oímos, sentimos, etc., en la mayoría de las ocasiones es aquello que esperamos y por eso somos propensos a las ilusiones. Por otra parte, Uta Frith nos presenta la "teoría de la coherencia central débil" interpretando la baja sensibilidad a las

Según la Teoría de la Gestalt, cuando se hace esto se destruye la unidad de los fenómenos que están siendo estudiados.

Nos vamos a centrar en los planteamientos de este último enfoque para poder entender más claramente los orígenes de la Terapia Gestalt.

Una de las premisas importantes de la Psicología de la Gestalt dice así: Es la organización de hechos, percepciones de conducta y fenómenos y no los elementos individuales de los cuales se componen, lo que los define y les da significado específico y particular.

En Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 77

ilusiones de los individuos con autismo como una evidencia de una coherencia central débil. De esta forma, si las personas con autismo perciben todas las cosas en fragmentos y se centran en éstos sin integrarlos se puede esperar que sucumban menos a los típicos errores efectivos.

Las personas con percepción gestáltica, como en el caso de Stephen, pueden comenzar dibujando un coche por la rueda, un hombre por un pie, etc. No tienen la necesidad de comprender el conjunto.

Pero este modo de percibir puede resultar a veces abrumador y conducir al siguiente tipo de distorsiones durante el procesamiento de información y provocar estrategias compensatorias con el propósito de hacer frente a la sobrecarga de información sensorial.¹⁵⁷

Estrategias compensatorias:

- Hipersensibilidad y/o hiposensibilidad.
 - Alteración y/o fascinación debido a ciertos estímulos.
 - Inconsistencia de la percepción (variación entre la hiper- e hiposensibilidad.
 - Percepción fragmentada.
 - Percepción distorsionada.
 - Agnosia sensorial (dificultad para interpretar un sentido).
 - Percepción recargada.
 - Sobrecarga sensorial.
- **Hipersensibilidad y/o hiposensibilidad:**
- Híper- : entra en el cerebro demasiada estimulación.
- Hipo- : poca estimulación y el cerebro se ve privado de ella.

¹⁵⁷ Bogdashina, O. Op. Cit. Págs. 43-44

"Ruido blanco": el canal crea un estímulo propio debido a su funcionamiento defectuoso, de modo que el mensaje que llega desde el exterior se ve dominado por ese ruido interno del sistema.¹⁵⁸

Cada canal sensorial podría estar afectado de una manera diferente pero también se pueden dar los tres en el mismo canal.

Conviene evaluar cada uno de los sentidos para determinar si existe híper- o hiposensibilidad. Dependiendo de su sensibilidad, los objetivos deben apuntar tanto a desensibilizar la capacidad del niño de tolerar los estímulos (factores internos) como a proporcionarle las ayudas que le faciliten su manejo con los "estímulos ofensivos" (gafas coloreadas, audífonos, etc.). El objetivo de la desensibilización es tratar de incrementar la tolerancia sensorial de forma gradual mediante actividades agradables¹⁵⁹. El profesor debe conocer las sensibilidades de cada alumno, esto le puede ayudar a planificar las actividades y tratar las necesidades de cada uno en particular.

Es importante mantener las distracciones visuales y auditivas al mínimo en el caso de que el afectado sea hípersensible y controlar siempre la simultaneidad de los estímulos. Hay que tener en cuenta no sólo las amenazas inmediatas del entorno, sino también cualquier factor potencial que pueda causarle una experiencia dolorosa. Debemos siempre advertir al afectado ante un posible estímulo que le produzca miedo y enseñarle la fuente del mismo.

Gillinghan¹⁶⁰ explica que en las personas que poseen hipersensibilidad los sentidos están tan afinados que hacen que ellos sientan cosas que otra persona ni siquiera advertiría, pero con frecuencia esto puede causarles un dolor extremo.

En el caso de la hiposensibilidad, cuando no consiguen suficiente información, sus cerebros pueden sentirse vacíos y detener el proceso, por lo

¹⁵⁸ Delacato, C. en Bogdashina, O. Op. Cit. Pág.47

¹⁵⁹ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág.173

¹⁶⁰ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág 51

que no ven ni escuchan nada. Para conseguir que la información empiece a llegar de nuevo a sus cerebros y su sistema nervioso pueden agitar sus manos, balancearse, emitir sonidos extraños o golpear sus cabezas contra las manos. Aunque parezcan conductas banales y en algunos casos inapropiadas, resulta inadecuado detenerlas sin conocer qué función desempeñan y ver de qué manera pueden introducirse otras experiencias que impliquen esta misma función pero que a su vez no llamen la atención de los demás.

Para reconocer la presencia de la hiper- o hipo- sensibilidad Bogdashina¹⁶¹ nos propone conocer qué tipo de señales debemos buscar. Deberemos tener en cuenta que perciben de una forma diferente y que una imagen, sonido u olor puede originar dolor a una persona y, sin embargo, puede resultarle placentero a otra.

- **Alteración y/o fascinación por ciertos estímulos:**

Es aconsejable hacer una lista de estímulos agradables para utilizarla en "casos de emergencia", para calmar a la persona con TEA tras una experiencia dolorosa o estresante. Si se piensa que las actividades o conductas que el afectado utiliza para "autotratarse" son inapropiadas, es que es conveniente que se identifique cuál es su función y reemplazarlas por otras más apropiadas.

- **Inconsistencia de la percepción (fluctuación):**

Ornitz y Rivo¹⁶² apuntan que la fluctuación se da como un fallo a la hora de modular adecuadamente la entrada de información sensorial y por la experiencia perceptiva inestable. Se presupone que los síntomas principales los constituyen las perturbaciones de la modulación sensorial y que las alteraciones o impedimentos de la interacción social, de comunicación, del

¹⁶¹ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág 52

¹⁶² Ornitz y Rivo en Bogdashina, O. Op. Cit. Pág 61

lenguaje y las conductas extrañas simplemente son una consecuencia de una demodulación de la entrada sensorial.

- **Percepción fragmentada (percepción "por partes", el exceso de selectividad hacia un estímulo):**

Como la Dra. Bogdashina¹⁶³ explica con anterioridad, debido a la percepción tipo gestalt, cuando hay que procesar demasiada información de forma simultánea a menudo las personas con autismo no son capaces de "romper" la imagen en su totalidad y separarlas en unidades con significado, ni interpretar los objetos, personas y entornos como componentes de una situación entera. Simplemente procesan las "partes" que atraviesan su atención. Así pues, perciben las partes en vez del conjunto. A causa de la falta de "coherencia central" ven el mundo de una manera menos integrada sin relación alguna entre sus partes.

Esta percepción "por partes" se puede apreciar claramente en los dibujos que realizan algunos niños con autismo:



Imagen 10: "Retrato de la madre" por D. Bogdashina, O. Op. Cit. Pág 63

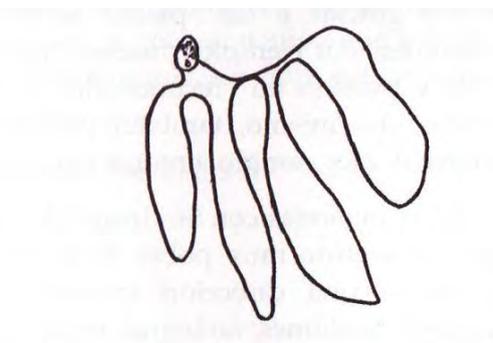


Imagen 11: "Retrato de la madre" por Alex. Bogdashina, O. Op. Cit. Pág 63

A causa de la fragmentación la persona con autismo puede tener grandes dificultades para tratar con las personas, puesto que complica la interpretación de las expresiones faciales y del lenguaje corporal, dificultando e incluso bloqueando el desarrollo de la comunicación no verbal.

¹⁶³ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág 63

La percepción por partes afecta también al tiempo que necesitan para adaptarse a nuevos entornos. Esto puede generar estados de ansiedad y resistencias al cambio en situaciones que les sean ajenas. Según Bogdashina, la rutina y determinados rituales contribuyen a facilitar la comprensión de lo que está pasando y de lo que va a pasar.

- **Percepción distorsionada:**

La percepción distorsionada es el cambio o distorsión que se da en la percepción de la forma, espacio, sonido, etc. Las distorsiones más comunes suelen darse en el campo de la visión. Tienen una percepción pobre del espacio y la profundidad y a causa de esto los tamaños y los movimientos les aparecen de manera distorsionada. Según Bogdashina¹⁶⁴, los problemas que sufren en la propiocepción pueden acarrear conflictos de entendimiento y de relación entre los objetos que se encuentran en el espacio e incluso con sus propios cuerpos.

- **Agnosia sensorial (dificultad para interpretar un sentido):**

El hecho de ser incapaces de filtrar correctamente la información sensorial hace que se vean inundados por unos estímulos que no saben sobrellevar provocando que la persona sea capaz de sentir (de, oír, etc.) aunque en realidad pueda hacerlo. Como explica Bogdashina¹⁶⁵: “aunque oye, es sorda”. Otro ejemplo que propone la misma doctora es el que aunque puedan ver adecuadamente, algunas personas con autismo a menudo pueden tener una comprensión limitada de lo que ven y están prestando atención a otra cosa. Así pues, en algunos casos con agnosia sensorial se pueden requerir ayudas como las que utilizan las personas con discapacidad auditiva o visual.

¹⁶⁴ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág 68

¹⁶⁵ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 70

- **Percepción retardada (procesamiento retardado):**

Es común que en ocasiones las personas con TEA muestren respuestas retardadas a determinados estímulos ya que han de traducir las configuraciones perceptivas y trasladarlas a su propia terminología a causa de la percepción fragmentada. Este procesamiento requiere una gran cantidad de tiempo y esfuerzo a fin de poder interpretar de una manera eficiente el conjunto de aquello que están percibiendo. Deben pasar una serie de fases para poder llegar a la respuesta correcta pero si en el proceso algo falla o se interrumpe, ha de comenzar de nuevo todo el proceso. Por ello, es muy importante darles el tiempo que necesiten para que realicen su trabajo o incluso a la hora de responder a preguntas.

- **Vulnerabilidad a la sobrecarga sensorial :**

La incapacidad para filtrar la información innecesaria puede inducir a una sobrecarga sensorial en situaciones aparentemente normales para otras personas. Si la persona SA-AAF trabaja con un único canal pero se le obliga a atender a la información procedente de varios canales que su percepción no controla, es probable que provoquen estados de ansiedad, confusión, frustración pudiendo conducir a la hipersensibilidad o incluso a la desconexión de esos canales perceptivos como describe Williey al compartir su experiencia:

Los sonidos agudos y las luces brillantes juntos eran más que suficiente para sobrecargar mis sentidos. Mi cabeza parecía quedarse rígida, se me hacía un nudo en el estómago y mi corazón se desbocaba hasta que conseguía encontrar una zona segura.¹⁶⁶

El umbral para el procesamiento de los estímulos sensoriales puede variar entre las personas con TEA dependiendo de su edad y de los entornos en los que se encuentren. Por esta razón la Doctora Bogdashina nos propone hacer lo siguiente en este tipo de situaciones:

¹⁶⁶ Williey en Bogdashina, O. Op. Cit. Pág 75

Si un niño es vulnerable a la sobrecarga sensorial, necesita tener el control sobre su entorno. Por tanto, es importante aprender a reconocer los primeros signos que indican que está comenzando a sobrecargarse sensorialmente. Es mejor prevenir que curar. Un niño puede necesitar un lugar tranquilo (su "isla de seguridad") para recuperarse, y este lugar puede emplearse para "recargar las pilas" de vez en cuando. (...) Enseña al niño a reconocer los signos internos de la sobrecarga, a controlar cómo de lleno tiene "su propio vaso", y a usar ciertas estrategias (por ejemplo, la relajación) para prevenir el problema. Tiene que haber siempre a mano un "Kit de Primeros Auxilios" (para la sobrecarga sensorial). Sus posibles contenidos pueden incluir -entre otros- gafas de sol, audífonos, juguetes de goma, sus juguetes favoritos, una tarjeta que ponga "necesito ayuda".

Algunas personas con TEA parecen desarrollar la habilidad para controlar el conocimiento que tienen de los estímulos sensoriales entrantes mediante los siguientes estilos perceptivos:

- El Monoprocesamiento.
- La percepción periférica (elusión de la percepción directa).
- La paralización de los sistemas.
- La compensación de un sentido no fiable por otros sentidos.
- La resonancia.
- Las ensoñaciones.

- **Monoprocesamiento:**

A fin de evitar la sobrecarga de información sensorial, el cerebro solo procesa conscientemente una única modalidad. Este estilo perceptivo también se denomina como "percepción en túnel". Así, el individuo tiene un enfoque de atención muy estrecho. Por esta razón una persona con monoprocesamiento puede tener problemas para procesar múltiples estímulos. Es primordial descubrir el canal que tiene abierto en cada momento y en caso de no estar seguro de cuál es, es recomendable utilizar presentaciones de forma multisensorial.

- **Percepción periférica (elude la percepción directa):**

Otra de las características de las personas con TEA consiste en evitar el contacto visual utilizando la percepción periférica evitando así la percepción directa.

Nunca se ha de forzar el contacto visual directo, es preferible hacerlo de forma gradual para pasar de una interacción y comunicación con un trato indirecto a otro más directo. En estos casos, la persona que está dando la explicación puede hablar como si lo estuviera haciendo para sí misma, dirigiéndose a la pared, al suelo, a sus pies, o a los objetos relacionados con dicha demostración y poco a poco desarrollar estrategias para llegar a un contacto visual directo.

- **Desconexión de los sistemas:**

Cuando la persona con TEA no puede hacer frente a la información sensorial y se siente sobrecargada, puede que desconecte alguno o todos los canales sensoriales.

Esta sobreestimulación a menudo puede producirles dolor provocando que se retraigan a su propio mundo creando un aislamiento sensorial. El cerebro desconecta determinados sistemas con el objetivo de mejorar el nivel de funcionamiento de los restantes. Olga Bogdashina¹⁶⁷ cuenta que “para desconectar el canal que resulta doloroso a veces se entregan a conductas estereotipadas, se distraen deliberadamente a través de otros canales (por ejemplo, tocan objetos cuando se sienten abrumados por un sonido), o se retraen por completo.

¹⁶⁷ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 178

- **Compensación de un sentido no fiable por otros sentidos:**

La hipersensibilidad, la percepción fragmentada y distorsionada, el procesamiento retardado y la agnosia sensorial pueden provocar que para una persona con TEA un solo sentido no sea suficiente para que su entorno tenga sentido y compensa esta "ceguera" temporal mediante otros sentidos.

Cuando se dan estas situaciones, la Dra. Bogdashina¹⁶⁸ recomienda dejar que el afectado emplee la modalidad sensorial que prefiera, (por ejemplo, el olfato o el tacto) para "comprobar" su percepción. Añade que con un tratamiento apropiado y algunos ajustes en el entorno destinados a reducir hipersensibilidades, gradualmente irán aprendiendo a usar sus órganos apropiadamente: los ojos para ver, los oídos para escuchar, etc.

- **Resonancia:**

Determinados estímulos pueden provocar una gran fascinación en las personas con TEA llegando al punto en el que la persona puede unirse a los diferentes estímulos sensoriales como si formara parte de dichos estímulos. En estado de "resonancia" con otras personas, pueden sentir ("ver", "oír", etc.) sus pensamientos, emociones, dolor, etc.,

- **Ensoñaciones:**

Es común entre las personas con TEA "soñar despiertos" o tener "ensoñaciones".

Existen también otras condiciones sensoriales que pueden afectar a las personas con TEA como pueden ser:

- La sinestesia.
- La prosopoagnosia.

- El Trastorno del Procesamiento Auditivo Central.
- El Trastorno/ Disfunción de la Integración Sensorial.

- **La sinestesia:**

La sinestesia es un estilo de "percepción intersensorial". Es una experiencia física involuntaria, y se produce cuando una modalidad sensorial dispara la percepción de uno o varios sentidos diferentes. Incluso a las personas con sinestesia y sin autismo les es difícil darse cuenta que están experimentando el mundo de forma diferente, y les puede resultar duro imaginarse que los otros no pueden hacer lo que ellos hacen, como oír un sonido al ver un color. Normalmente son otros los que descubren que alguien es sinestésico.

- **Prosopopagnosia ("agnosia a los rostros") :**

Algunas personas con TEA presentan problemas para reconocer las caras de la gente. Esto puede conducirlos al aislamiento, ya que el no poder reconocer a los otros interfiere con el establecimiento y mantenimiento de las relaciones sociales.

- **Trastorno del pensamiento auditivo central:**

A menudo se asocian diferentes problemas de procesamiento auditivo con el autismo, como pueden ser: la hiper- o hipo- sensibilidad, el retraso en el procesamiento auditivo y otras disfunciones auditivas. Puede ocurrir que aunque el oído de la persona con autismo funcione apropiadamente, las partes del cerebro encargadas de interpretar y analizar la información auditiva no lo

hagan, provocando que esta persona pueda oír pero tenga problemas para escuchar.¹⁶⁹

- **El Trastorno/ Disfunción de la Integración Sensorial (*SPD Sensory Processing Disorder*¹⁷⁰)**

La doctora Jean Ayres, terapeuta ocupacional estadounidense, describió en 1979 un conjunto de conductas atípicas relacionadas con un procesamiento sensorial diferente, desarrollando su Teoría de la Integración Sensorial. Esta teoría intenta explicar la posible relación entre el procesamiento sensorial y los problemas de conducta. Definió la integración sensorial como el "proceso neurológico que organiza la sensación del propio cuerpo y del entorno y posibilita emplear el cuerpo de forma eficaz dentro de ese entorno."¹⁷¹ "Otros autores describen la integración sensorial como el proceso por el cual el sistema nervioso recibe, organiza, archiva e integra la información sensorial para producir una respuesta apropiada"¹⁷². Según la doctora Olga Bogdashina: "La percepción es el proceso que permite a un organismo recoger, interpretar y comprender la información proveniente del mundo exterior a través de los sentidos. El procesamiento sensorial es la capacidad que tiene el cerebro para procesar todas las sensaciones para que podamos interactuar debidamente con nuestro entorno."¹⁷³ Así pues, la integración sensorial distingue experiencias sensoriales, tales como el tacto, el movimiento, la propiocepción, la vista, el sonido, el olfato, el gusto, y la fuerza de la gravedad. El trastorno o disfunción de la integración sensorial se produce en el proceso de entrada, organización y producción de la información que proviene de los sentidos. Este error de entrada puede deberse a la insuficiente o demasiada recepción de

¹⁶⁹ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 132

¹⁷⁰ Maciques, R. E. (2012). *Arteterapia; Mi mirada personal al mundo interior de los TEA*. Valencia: Psylicom. Pág. 23

¹⁷¹ Ayres, J. En Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 153

¹⁷² Herron, 1993 en Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 132

¹⁷³ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 132

información sensorial. En estos casos podríamos encontrar actitudes sensoriales defensivas como por ejemplo la defensa táctil.

En ocasiones, si los individuos que padecen graves deficiencias están cansados o disgustados puede que mezclen los sentidos o llegar a sufrir una paralización inducida por una sobreestimulación. Como propone Bogdashina:¹⁷⁴ “es necesario averiguar qué sentidos son los deficientes y hasta qué punto están dañados para poder saber cuáles son los fiables.” La *Lista de Control Revisada del Perfil Sensorial* creada por la misma autora¹⁷⁵, constituye una herramienta de exploración que sirve para recopilar los datos del perfil sensorial de un niño con autismo identificando los factores negativos tanto internos como externos, para poder eliminarlos y explorar los modos de usar los factores positivos disponibles para ayudar al niño a aprender a manejarse a nivel colectivo.

Mediante la observación de las conductas repetitivas de estas personas podemos obtener información muy valiosa ya que “el niño en realidad lo que hace es mostrar su forma de hacer frente a los problemas” como cuenta Bogdashina. Estas conductas pueden ser:

- Defensivas.
- Autoestimulantes.
- Compensatorias.
- Meras experiencias agradables.

E irán cambiando según la evolución de la persona.

A continuación veremos los diferentes sentidos y cómo pueden verse afectados por las limitaciones que acabamos de conocer:

¹⁷⁴ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 158

¹⁷⁵ Ver Anexo 1 Pág.345

1.2.1 El sistema olfativo:

El olfato o la facultad de percibir olores y aromas es el canal sensorial principal durante la infancia. Puede que muchos niños tiendan a oler las cosas ya que en algunos casos, el olfato puede proporcionarles información más fiable sobre su entorno que la vista o el oído. No debemos olvidar que el olfato juega un papel importante en la percepción de los sabores.

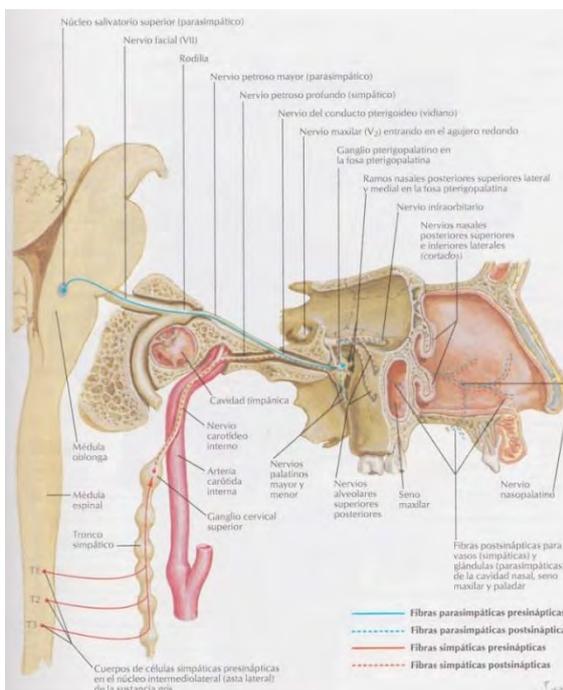


Imagen 12: Innervación autónoma de la cavidad nasal

A veces determinados olores resultan demasiado fuertes para las personas con TEA y no pueden soportarlos.

Por ejemplo, uno de nuestros alumnos del taller que conoceremos más adelante, no soportaba el olor a lejía y si el aula se limpiaba con ésta antes de la clase era incapaz de entrar en ella aunque los demás no pudiéramos apreciar el olor.

1.2.2 El sistema gustativo:

El sentido del gusto no es muy fuerte sin el sentido del olfato. La lengua actúa por contacto pudiendo sentir la temperatura, la textura y el gusto. La hipersensibilidad gustativa puede estar presente en algunas personas con TEA.

Al igual que sucede con el olfato, ciertos alimentos pueden provocar su rechazo sea por su gusto, color o incluso textura y ellos pueden negarse a comerlos.

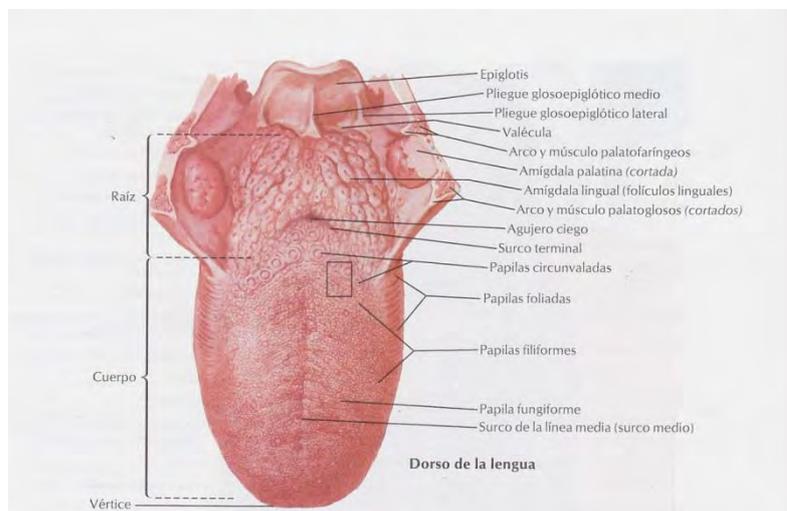


Imagen 13: Lengua

1.2.3 El sistema táctil:

El sistema táctil percibe el tacto, la presión, el dolor y también la temperatura. Este es uno de los primeros sentidos en desarrollarse, comenzamos dicho desarrollo en el útero y juega un papel importante a la hora de recibir información acerca del entorno, a veces mostrando reacciones de protección. La piel es el órgano sensorial del tacto y como hemos mencionado es sensible a la presión, el dolor, el calor y el frío.

La hipersensibilidad táctil es muy común entre la población con autismo como veremos a continuación mediante ejemplos que nos han relatado personas con TEA:

Era hipersensible a la textura de los alimentos, y tenía que tocarlo todo para ver qué tacto tenía, antes de meterlo en la boca. De verdad, odiaba que la comida tuviera cosas mezcladas, como fideos con vegetales, o pan con relleno para hacer

un bocadillo. Nunca, nunca pude meterme nada de eso en la boca. Sabía que, si lo hacía, me pondría vomitar violentamente.¹⁷⁶

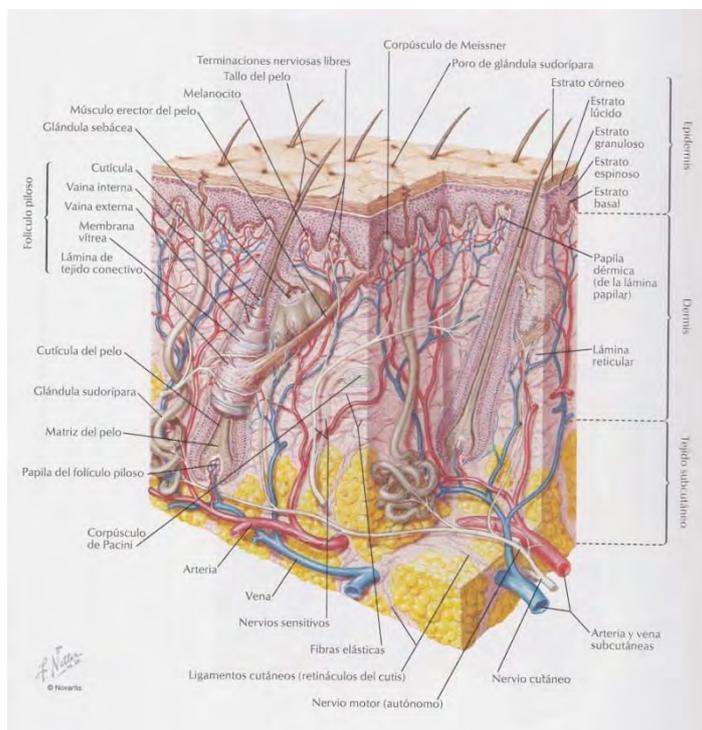


Imagen 14: Piel

Cuando nos vestimos, nos habituamos gradualmente a la ropa que llevamos, es decir, perdemos progresivamente la sensación que ésta nos provoca, pero en las personas con TEA a veces esta habituación puede ser mucho más lenta y esto hace que se resistan a llevar determinadas prendas.

A menudo me portaba mal en la iglesia porque la combinación me picaba y arañaba. La ropa del domingo me daba una sensación distinta a la de diario. La mayoría de las personas sólo tardan unos minutos en adaptarse a la sensación de llevar diferentes tipos de ropa. Pero incluso ahora, evito las nuevas clases de ropa interior.

... Hoy en día me compro ropa con un tacto similar. Mis padres no tenían ni idea de por qué me comportaba tan mal, pero unos sencillos cambios en la ropa habrían mejorado mi conducta.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Peeters, T. Op. Cit. Pág. 188

¹⁷⁷ Temple Grandin en Peeters, T. Op. Cit. Pág.189

Parece que algunas personas con TEA tienen el “termostato interno” diferente de los demás, y pueden salir en manga corta cuando hace un frío espantoso y ponerse grandes abrigos en pleno verano. Por el contrario, cuenta Tony Attwood¹⁷⁸, “hay niños que son muy sensibles a la menor variación de temperatura, y de repente, sin razón aparente, sienten mucho calor o mucho frío, cuando el resto de las personas están bien. Es mejor dejar que vistan como quieran, siempre claro está, que no suponga que el niño se vaya a congelar o desmayar de calor, y siempre que no esté enfermo”.

Muchas veces me pongo mucha ropa cuando no corresponde, no me fijo en la climatología. Me lo tienen que decir mis padres. Hoy día me asomo a la ventana para saber la temperatura que hace y elegir así lo que me debo poner.¹⁷⁹

Frecuentemente suele ocurrir que la sensibilidad al dolor esté reducida o alterada en ciertos pacientes con autismo. Pueden reaccionar extrañamente al dolor cuando les sucede algún pequeño percance; por ejemplo, no reaccionar al clavarse una astilla, o cuando beben algo demasiado caliente. Esto hace que a menudo tengan magulladuras, cortes y heridas, porque no han aprendido a evitar ciertas actividades. Por el contrario, pueden sentir dolor con una leve caricia y no pueden soportar que otra persona les toque ligeramente. Este tipo de trastorno se conoce como “defensa táctil”. Aun así, si el deseo de contacto sale de ellos no suele haber ningún problema.

Creo que la gente con SA siente a veces las cosas de un modo distinto. Pueden llegar a ser muy sensibles. Hay en mí una cosa extraña: parezco ser inmune a ciertos tipos de dolor. En otras ocasiones siento las cosas con mucha intensidad.¹⁸⁰

¹⁷⁸ Attwood, T. (s.f.). *¿Por qué hace eso Chris? Sugerencias sobre las causas y el tratamiento de los problemas de conducta de los niños y adultos con autismo o con Síndrome de Asperger*. Gautena. Pág. 45

¹⁷⁹ Dorado, M. (2004). *Otra forma de mirar: Memorias de un joven con Síndrome de Asperger*. Madrid: Memorias. Pág. 78

¹⁸⁰ Hall, K. Op.Cit. Pág. 48

1.2.4 El sistema auditivo:

La audición es la facultad de percibir sonidos y sus órganos sensoriales son los oídos. Por esta razón, cuando una persona con TEA padece hiperaudición, se tapa a menudo los oídos porque un ruido puede llegar a producirle dolor aunque los demás ni siquiera lo oigan.

Mi sistema auditivo funciona como un amplificador con la potencia al máximo. Mis oídos se comportan como un micrófono que capta y amplifica el sonido. Puedo hacer dos cosas: seguir escuchando y dejar que me invada una ola de sonidos o alejarme de la fuente que los produce. (...) Soy incapaz de hablar por teléfono en una oficina o en un aeropuerto donde hay mucho ruido. Si intento eliminar los ruidos de fondo, pierdo la voz del teléfono. (...) los peores ruidos son los sonidos agudos de las perforadoras. Un murmullo, un sonido grave, no me hace daño, pero con la explosión de un petardo sí me duelen los oídos.¹⁸¹

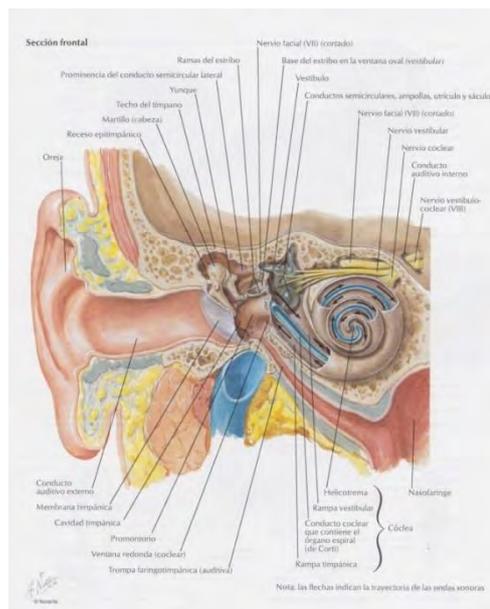


Imagen 15: Vía de recepción de sonido

Eliana Pérez, madre de un chico con trastorno semántico-pragmático, cuenta:

Cada noche, José María me anunciaba con segundos de antelación la llegada de su padre del campo. Durante algún tiempo me dediqué a observar para intentar descubrir cómo podía adivinar algo así antes de verlo. Y, desde luego, no se debía a extrañas artes premonitorias, sino a su extrema agudeza auditiva: José María reconocía perfectamente el ruido que producía el tractor de mi marido bastante antes de verlo aparecer frente a nuestra casa.¹⁸²

Otra mujer con TEA relata lo siguiente sobre su propia experiencia:

A través de toda mi vida, he tenido tanta dificultad para intentar comprender los sonidos como la que he tenido para intentar comprender las palabras. Hace poco he

¹⁸¹ Temple Grandin en Comunidad Europea Op. Cit. Pág. 6

¹⁸² Pérez, E. Op. Cit. Pág.15

llegado a la conclusión de que, si todavía me asustan tantos sonidos, obviamente debe ser porque no los interpreto correctamente. Éstos son algunos de los ruidos que me siguen haciendo sentir mal lo bastante como para tapar los oídos para evitarlos: gritos, lugares ruidosos con mucha gente, el que hacen el poliestireno o los globos al tocarlos, los coches ruidosos, los trenes, las motocicletas, los camiones y los aviones, los vehículos ruidosos de los lugares en construcción, el golpeteo y el martillo, el ruido que hacen las herramientas eléctricas al utilizarse, el sonido del mar, el sonido de la punta de fieltro de los rotuladores que se utilizan para colorear, y los fuegos artificiales. A pesar de eso, sé leer y tocar música, y hay ciertos tipos de música que me encantan. De hecho, cuando me siento enfadada y desesperada por todo, la música es la única forma de calmarme por dentro.¹⁸³

1.2.5 La percepción visual:

Al parecer muchas personas con TEA tienen una habilidad especial para encontrar figuras escondidas y es que a menudo, como hemos mencionado anteriormente, estas personas son más capaces de ver las partes de los objetos por encima del todo. Las personas con FNT mientras tanto, tenemos una fuerte tendencia a fijarnos primero en las totalidades, las formas globales, y solo después somos capaces de ver las partes. En otras palabras, como indica José Carlos Gómez¹⁸⁴, “nuestra percepción es “gestáltica”-por usar el término psicológico clásico-; nuestra percepción tiende a la globalidad, a combinar todos los elementos presentes en una sola impresión, y eso afecta a cómo vemos la dimensión individual de cada elemento de la ilusión”. En el caso de las personas con autismo, a veces no consiguen comprender las cosas porque no tiene la capacidad para unir esas partes que perciben para así entender el concepto general. Rudolf Arnheim propone lo siguiente:

Lo que hace falta es la capacidad de generalizar, de poder captar las características comunes de diversas imágenes. Sin esta habilidad, un animal o un ser humano podría ver cosas, pero no reconocerlas, y sin reconocer apenas sería mejor

¹⁸³ Therese Joliffe y cols., 1992 en Peeters, T. Op. Cit. Pág. 186

¹⁸⁴ Autismo Burgos. (2002). *Artismo*. Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar Social Gerencia de Servicios Sociales Pág. 89

que la ceguera (...) Para poder apreciar la naturaleza de las imágenes representativas en las artes, primero hay que entender que la visión es algo más que lo que se manifiesta en la óptica y en la fisiología del ojo. (...) La visión se desarrolla biológicamente como un instrumento de orientación en el medio ambiente. Para cumplir esta función no puede estar limitada al registro mecánico. Debe estar ligada inseparablemente a los posteriores recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos.¹⁸⁵

La doctora Bogdashina¹⁸⁶ nos cuenta desde su experiencia con las personas con TEA lo siguiente:

Varios autistas con la vista normal me han dicho que les cuesta percibir la profundidad y bajar escaleras. Tiene los ojos y la retina perfectos, y superan satisfactoriamente una revisión de la vista. Pero el problema surge al procesar la información visual en el cerebro.

Por otra parte, sabemos que algunas de estas personas pueden tener hipersensibilidad visual o una visión muy aguda. Así, pueden ver más que otras personas. Pero también pueden tener el Síndrome de Sensibilidad Escotópica/ de Irlen (SSS). "El SSS es un problema de percepción visual que ocurre en algunas personas con trastornos de lectura/ aprendizaje, autismo y otros trastornos relacionados con el desarrollo". Los síntomas más comunes son: la sensibilidad a la luz, al contraste del color, una pobre resolución del texto impreso, la restricción para la capacidad de reconocimiento, el déficit de atención, tensión y fatiga."¹⁸⁷ Varios fenómenos como las luces fluorescentes pueden causar una sobrecarga sensorial en estos individuos y hacer que perciban que la habitación en la que están parpadea como en una discoteca. Otros síntomas pueden ser los dolores de cabeza, la ansiedad, ataques de pánico o la agresividad. La misma doctora observa que para reducir el estrés causado por la sensibilidad sensorial, las personas que lo sufren emplean unas "conductas visuales defensivas" como: mirar para otro lado, no sostener la mirada durante mucho tiempo, mirar a través de sus dedos, mirar hacia abajo o

¹⁸⁵ Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Ibérica. Págs.29-30

¹⁸⁶ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág.102-103

¹⁸⁷ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág.128

incluso cerrar su canal visual completo. Afirma que las imágenes visuales distorsionadas podrían explicar por qué algunos niños autistas prefieren la visión periférica y añade que es posible que reciban información más fidedigna cuando miran de reojo.

Mirar a las personas a la cara, especialmente a los ojos, es una de las cosas que me resultan más difíciles al mirar a las personas, casi siempre he tenido que hacer un esfuerzo consciente para hacerlo y, aun así, normalmente sólo lo hago durante un segundo. Si miro a las personas durante largos períodos de tiempo, normalmente me dicen que parezco estar con la mirada perdida, en vez de mirándoles a ellos, como si yo no fuera consciente de que están ahí. La gente no se da cuenta de lo insoportablemente difícil que es para mí el mirar una persona. Alteran mi tranquilidad y me asusta terriblemente, aunque el temor disminuye cuando más lejos está esa persona de mí.¹⁸⁸

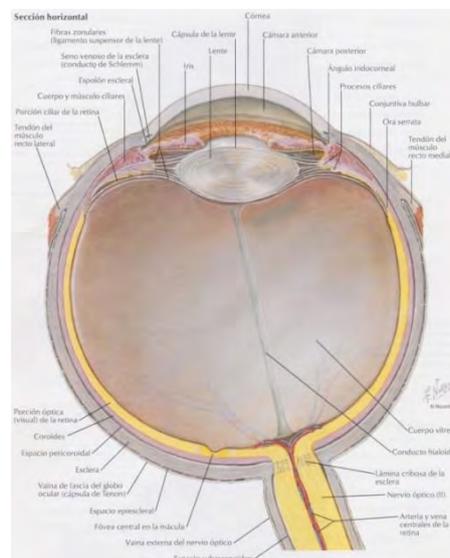


Imagen 16: Globo ocular

Bogdashina¹⁸⁹ propone que si se sospecha que el niño percibe los estímulos visuales distorsionadamente, hay que tranquilizarle y ayudarle a superar la reacción de miedo o de pánico, por otra parte comprensible.

¹⁸⁸ Joliffe y cols. 1992, cit. Peeters, 2008, p. 163 en Merino, M. M. (2012). Intervención con personas con Síndrome de Asperger/ Autismo de alto funcionamiento. En M. M. Martínez, G. J. Cuesta, & colaboradores, *Todo sobre el autismo: Loas Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (págs. 305-343). Tarragona: Altaria. Pág. 309

¹⁸⁹ Bogdashina, O. Op. Cit. Pa'g. 177

1.2.6 El sistema propioceptivo:

La propiocepción es la facultad de percibir estímulos que se producen dentro del organismo, especialmente aquellos relacionados con la posición y el movimiento del cuerpo. Nos informa acerca de los músculos y articulaciones y permite que nos demos cuenta de la posición del cuerpo.

La hipersensibilidad propioceptiva puede verse reflejada en posturas extrañas del cuerpo, en la dificultad para manipular objetos pequeños, etc. Temple Grandin¹⁹⁰ sostiene que las personas con autismo a veces tienen dificultades con los límites de su cuerpo. Son incapaces de determinar por el tacto dónde acaba su cuerpo y dónde empieza la silla en la que están sentados o el objeto que sostienen con una mano, de un modo parecido a lo que sucede cuando a una persona se le amputa un miembro pero sigue experimentando la sensación de tenerlo.

1.2.7. El sistema vestibular:

El sistema vestibular hace referencia a las estructuras que se encuentran dentro del oído interno. Participa en la captación de la posición y movimiento de la cabeza, en el equilibrio y la gravedad.

La hipersensibilidad vestibular que pueden padecer las personas con TEA se refleja en una baja tolerancia a cualquier actividad que implique un movimiento o un cambio rápido en la posición del cuerpo. Las personas afectadas tienen dificultades a la hora de cambiar de dirección y a menudo los deportes no se les dan bien. Pueden sentirse desorientados después de girar, saltar o correr. Ayres¹⁹¹ los denominó como "gravitacionalmente inseguros" ya que a menudo sienten miedo o ansiedad al ver que sus pies no tocan el suelo.

¹⁹⁰ Grandin, T. Op. Cit. Pág. 50

¹⁹¹ Ayres (1979) en Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 50

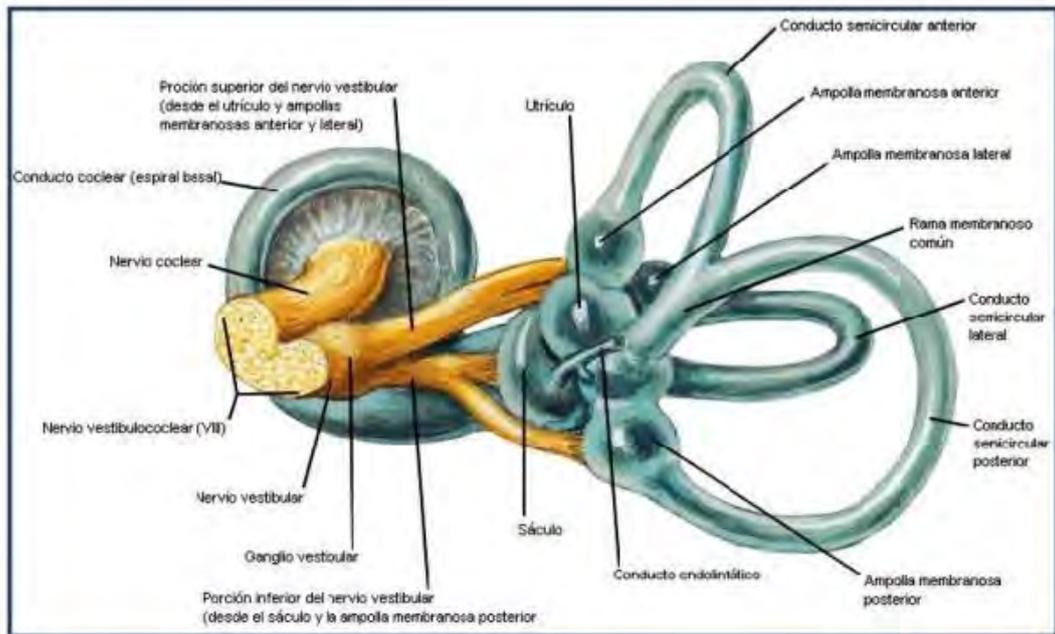


Imagen 17: Laberinto membranoso derecho con nervios: visión posteromedial

A continuación veremos dos ejemplos expuestos desde la propia experiencia de Miguel Dorado¹⁹², un joven con SA-AAF:

Soy un poco patoso, pero cuando hago algo delicado, lo hago bien. Cuando hago recortables, muchas veces manejo piezas muy pequeñas y las manejo con mucha delicadeza y precisión.

En la motricidad gruesa soy un poco malo. Pero la motricidad fina, para algunas cosas, soy muy bueno.

¹⁹² Dorado, M. Op. Cit. Pág 79

Cuadro 11: Alteraciones sensoriales más frecuentes en personas con SA-AAF

Sensibilidad auditiva		
Intensa reacción ante sonidos inesperados (Un portazo, un estornudo, un frenazo)	Ante ruidos sostenidos (Aspiradora, secador de manos, obras...).	Ante sonidos complejos o múltiples (El patio, un partido, un centro comercial...).

Pueden tener una agudeza auditiva extraordinaria que les permite detectar sonidos que pasan desapercibidos para los demás (p.ej. un ascensor subiendo).

El grado de sensibilidad auditiva puede variar y el mismo estímulo ser percibido a veces como insoportable y otras tolerable.

Sensibilidad táctil	
Rechazo al contacto físico (tocar o que le toquen ciertas partes del cuerpo como cabeza o brazos) o que le den o dar un beso o abrazo.	Rechazo a ciertas texturas de la ropa, a caminar descalzo o tocar la arena de la playa, a tocar plastilina...

Sensibilidad olfativa	
Resistencia ante el olor de ciertos perfumes, ambientadores o detergentes, o a cambiar los usuales.	Rechazo al olor de lavabos públicos, el comedor escolar, los bares o cafeterías, etc.

Sensibilidad gustativa
Dificultades para introducir alimentos con nuevos gustos, texturas y/o colores (comer solamente purés de color verde, no soportar la textura de los flanes o yogures, etc.).

Sensibilidad visual
Excesiva sensibilidad a determinados niveles de luz o de color. Posible distorsión de la percepción visual.

Sensibilidad al dolor
Generalmente escasa respuesta al dolor que puede facilitar acciones arriesgadas o peligrosas o enmascarar algunas enfermedades, dolor de garganta, de oídos... En otras ocasiones puede reaccionar exageradamente después de un golpe insignificante.

¹⁹³ Zardaín, P. C., & Trelles, G.Op. Cit. Pág. 34

1.3 Características generales de personas con SA-AAF clasificadas según su edad:

Estos niños presentan a menudo una sorprendente sensibilidad hacia la persona de sus profesores. (...) Pueden ser enseñados, pero solamente por aquellos que les ofrezcan una comprensión y un afecto verdaderos, gente que les trata con cariño y también con humor. (...) La actitud emocional subyacente del profesor influye, de modo involuntario e inconsciente, en el estado de ánimo y comportamiento del niño.¹⁹⁴

Aunque pueda parecer que el hecho de que los niños con SA-AAF pasen desapercibidos entre sus compañeros de clase sea una buena noticia, la verdad es que no es lo más indicado, ya que de este modo no podrán tener las atenciones y cuidados que les conviene recibir. Además, cuanto antes se empiece a trabajar con este tipo de personas los resultados que se obtienen en su inclusión social mejoran sensiblemente. No hay que olvidar que muchas personas con SA-AAF pueden llegar a ser realmente buenos profesionales sobre todo en las áreas de sus intereses. Para ello es necesario tratar dichos temas de un modo adecuado y constructivo. Hemos podido comprobar que el trabajar sus habilidades y dificultades desde una edad temprana favorece enormemente a su desarrollo. Para ello, siempre tendremos que tener en cuenta cuales son los niveles de sus capacidades así como las dificultades a las que se enfrentan. Para poder entender todo esto de un modo más sencillo hemos dividido en tres etapas el desarrollo de las personas con SA-AAF:

- Infancia.
- Adolescencia.
- Edad adulta.

En cada una de estas etapas analizaremos los siguientes puntos:

- Características generales de la etapa.

¹⁹⁴ Hans Asperger citado en Zardaín, P. C., & Trelles, G. Pág. 17

- Dificultades que pueden tener las personas con SA-AAF en cada etapa.
- Capacidades de las personas con SA-AAF.

1.3.1 La infancia:

1.3.1.1 Características generales de personas con SA-AAF durante la infancia:

El diagnóstico fue sólo un cúmulo de palabras que confirmaron y ordenaron las sospechas que albergué en mi corazón desde que mi hijo era un bebé, pero me ayudó a salir del desconcierto en el que vivía y me brindó la oportunidad de buscar la mejor manera de ayudarlo.¹⁹⁵

La infancia es la época más tranquila para las personas con SA-AAF. Puede que durante los primeros años de vida apenas se noten diferencias con los demás niños de su edad. Puede darse alguna diferencia en la adquisición del idioma y actitudes obsesivas hacia determinados objetos o rutinas, pero lo más habitual suele ser que durante la etapa de preescolar o de guardería aún no se manifiesten grandes diferencias. Algunas veces puede que los padres noten algo diferente en sus hijos pero, en general, las diferencias no suelen ser muy evidentes.

Durante el comienzo de la etapa de socialización, a los dos o tres años de edad, comienzan a manifestarse las primeras diferencias, como cuando un niño no acude a jugar con el resto de sus compañeros. Aun así, no podemos olvidar que cada persona se desarrolla a su ritmo. Puede que jueguen solos y a veces tiendan a ensimismarse. Vemos que no buscan a sus compañeros para jugar a la hora del recreo y que más adelante pasarán sus ratos libres leyendo solos, adentrándose en temas de su interés. Hay que tener en cuenta que estos niños muchas veces aprenden a leer por sus propios medios. Este fenómeno se conoce como hiperlexia. Ésta podría ser una de las razones por la cual

¹⁹⁵ Pérez, E. (2004). *A donde el silencio nos lleve*. Madrid: Entrelíneas Editores. Pág.10

acumulan grandes cantidades de información sobre determinados temas a muy temprana edad. Estos hechos muchas veces nos pueden llevar a pensar que el niño pueda ser superdotado y a dejar de lado las necesidades que requiere toda persona con SA-AAF.

Su apariencia física normal, sus ocurrencias, conocimientos y genialidades hacen que la sociedad los trate generalmente bien cuando son pequeños. Gracias a su buena voluntad e inocencia es posible que la niñez en muchos casos sea una etapa feliz. Pero, con el transcurso de los años, cuando se acerca la adolescencia, la gente empieza a etiquetarlos como “raros” o “especiales”, y si no se actúa de un modo tolerante y adecuado cabe el riesgo de que lleguen a ser el centro de las burlas de sus compañeros.

1.3.1.2 Dificultades durante la educación infantil y primaria:

Por diversas razones, puede que estos niños tengan dificultades para comunicarse con sus compañeros. Por un lado, la falta de empatía será obvia, y por el otro, pueden tener dificultades a la hora de iniciar conversaciones con chicos de su edad. La tendencia a ensimismarse, a estar solo y la repetición continua de temas que le agradan suele ser habitual en este tipo de chicos, y el no tener amigos suele hacer que estas alteraciones se manifiesten más a menudo. Muestran poco interés por ser competitivos y esto hace que puedan ser aburridos para los demás chicos de su edad, sobre todo a la hora de jugar. Además, la poca afinidad que suelen presentar en sus temas de intereses restringidos con los chicos de su edad, dificulta aún más el jugar con ellos. A todo ello debemos sumarle la torpeza o dificultad motora para realizar determinados movimientos provocando que por lo general los deportes no sean su punto fuerte. Las leyes y órdenes también pueden suponer un problema para estos chicos a la hora de jugar o en otros aspectos de la vida cotidiana porque las interpretan literalmente a causa de su inflexibilidad mental. Lo

mismo puede ocurrir con matices que puedan darse en diferentes situaciones sociales.

Resumiendo, estas dificultades pueden acarrear lo siguiente a nivel escolar generando una falta de motivación intrínseca por el estudio de los contenidos del programa educativo:

- Déficit de atención.
- Dificultades en el área de comprensión lectora.
- Dificultades de aprendizaje no verbal.
- Dificultades específicas con la escritura.
- Dificultad para las relaciones sociales.
- Dificultad para participar en juegos.
- Dificultades con el trabajo colaborativo y actividades de grupo.
- Dificultades para pruebas deportivas.
- Déficit en las habilidades de organización y planificación. Por ejemplo en el recreo o en su tiempo libre.
- Déficit en la capacidad para la evaluación, realización de un juicio de valores y comprensión de conceptos abstractos.
- Déficit en la capacidad de generalización y aplicación flexible de las habilidades de resolución de problemas.

1.3.1.3 Problemas de conducta en niños con SA-AAF:

Las dificultades que acabamos de conocer influyen directamente en la actitud de los niños y puede que se enfaden con facilidad o les entre ansiedad. En ésta época también pueden aparecer alteraciones en el lenguaje como las ecolalias o el hacer la misma pregunta una y otra vez. Otro de los orígenes de estos conflictos puede ser la hipersensibilidad que normalmente suele ser ocasionada por estímulos de tipo táctil, olfativos o auditivos. Ante personas que desconozcan a estos niños y sus peculiaridades pueden dar la sensación de ser niños malcriados, pero en realidad son personas que necesitan ayuda y no siempre saben expresarlo de manera que los demás puedan comprenderlo.

1.3.1.4 Dificultades en el ámbito familiar de niños con SA-AAF:

En casa, a la hora de comer pueden rechazar determinados tipos de alimentos en el caso que tengan hipersensibilidad debido a su textura, gusto u olor. Es posible que también tengan problemas para dormir bien. Por otra parte, la incesante repetición de los temas de su interés no ayuda mucho en las relaciones familiares, dificultando que tengan una relación normal con sus hermanos. Por todas estas razones, el retraso de un diagnóstico y las idas y venidas por las distintas consultas de especialistas pueden acrecentar el nivel de estrés y ansiedad tanto de los niños con SA-AAF como de sus familiares.

1.3.1.5 Principales capacidades de niños con SA-AAF:

Es de mencionar el ansia y el alto nivel de motivación que tienen estos niños por recibir conocimientos. Está directamente relacionado con sus intereses especiales (trenes, el tiempo, mapas, banderas, la geografía...). Todo esto sumado a su alta capacidad para concentrarse en esos temas, hace que en un futuro puedan convertirse en profesionales de estas áreas, ya que consiguen ver detalles que los demás ni siquiera podemos, con la capacidad de retenerlos en el tiempo. He ahí la razón por la cual en ocasiones se les ha llamado “pensadores visuales” como comentábamos anteriormente. Otro de los aspectos positivos que pueden tener los niños con SA-AAF es, el hecho de que pueden aprender a leer solos. Esto nos demuestra que pueden tener una alta capacidad de independencia. En cuanto a su personalidad, generalmente suelen ser personas bondadosas, amables y afables.

Para terminar con esta sección, he aquí una cita que Kenneth Hall escribió en su libro a la edad de ocho años:

No me resulta fácil a ciencia cierta saber qué me hace diferente, porque yo me siento normal. Creo que hay algunas diferencias en la forma en la que siento y aprendo las cosas. Algunas cosas me son fáciles y otras más difíciles. Siempre trato de esforzarme en las cosas que me son difíciles. Es una cosa muy importante.¹⁹⁶

¹⁹⁶ Hall, K. Op. Cit. Pág.43

1.3.2 La adolescencia:

1.3.2.1 Características generales de adolescentes con SA-AAF-TEA:

Si la infancia era una época en la que las personas con SA-AFF podían vivir tranquilas y la sociedad les trataba bien, esta característica no se suele cumplir en la adolescencia. Los cambios físicos y del ámbito sexual pueden confundir a estos jóvenes durante esta etapa de la vida. Estos chicos dejan de estar en el núcleo protector de sus familias. Al llegar a esta edad, los grupos de amigos adquieren mucha importancia y los jóvenes con SA-AFF se sienten apartados por sus compañeros por diversas razones. Dadas las pocas habilidades sociales de las que disponen, no son capaces de integrarse en esos grupos y mucho menos de participar en ellos. A veces pueden llegar a ser el centro de las burlas del resto de sus compañeros.

Los jóvenes con SA-AAF, como cualquier otro adolescente, normalmente quieren ser amigos de los demás chicos de su edad pero les resulta difícil, ya que no entienden las claves para la interacción social. Además no tienen capacidad para ponerse en el lugar de los demás y no son capaces de entender los sentimientos y manifestaciones (verbales o no, expresiones faciales...) ajenas. La gran sensación de soledad, el no sentirse entendido y el hecho de ser rechazado una y otra vez, da pie a frustraciones. Aparte de esto, el no ser parte de un grupo de amigos o compañeros, el hecho de ser diferente por no tener habilidades sociales, la dejadez en el aspecto personal y sus características especiales, hacen que estos jóvenes pasen a ser el centro de las mofas de sus compañeros pudiendo llegar a sufrir acoso escolar. Todo esto da lugar a las frustraciones que hemos mencionado con anterioridad y los niveles de ansiedad de éstos jóvenes pueden aumentar. Por si fuera poco, si los altos niveles de ansiedad persisten en el tiempo, pueden llegar a provocar depresiones e incluso en casos extremos autolesiones o intentos de suicidio.

Todo ello les ocurre por no poder comprender las leyes de un mundo que a su vez no los comprende a ellos.

Durante esta etapa pueden aparecer obsesiones que den lugar a actitudes y situaciones incómodas. Puede que se den casos en los que se confunda el nivel de familiaridad tratando a amigos igual que a un profesor o viceversa.

Aun teniendo todos esos obstáculos, los adolescentes con SA-AAF suelen ser personas fuertes y luchadoras. Entienden las situaciones sociales mucho mejor que en la infancia y muchos de ellos siguen adelante sin mayor problema. Otros en cambio, se centran en sus intereses y se aíslan del resto. En casos así, aunque se sientan tranquilos estando solos, la falta de amigos y el ser consciente de que son diferentes de los demás los entristece. Aun así, a nivel escolar, suelen seguir estando motivados para aprender y hacen grandes esfuerzos por intentar superar sus deficiencias.

Es en la adolescencia cuando los jóvenes con SA se dan cuenta de las necesidades que tienen en comparación con los demás chicos de su edad y sin haberla buscado se adentran en la soledad que les depara la vida, aunque intentan una y otra vez hacer frente a esa soledad utilizando las pocas habilidades sociales de las que disponen. Tony Attwood en su *Guía del Síndrome de Asperger*¹⁹⁷ nos da a conocer 4 estrategias que suelen utilizar los adolescentes con SA-AAF al darse cuenta de sus diferencias:

- Depresión reactiva:

Los jóvenes interiorizan sus pensamientos y sentimientos y se muestran cada vez más autocríticos y retraídos. Pueden tener crisis de confianza.

- Huir con la imaginación:

Desarrollan un mundo complejo, en ocasiones con amigos imaginarios. Durante una charla en la escuela, la maestra le preguntó a Thomas:

“Así pues, ¿con quién juegas en el recreo?”.

¹⁹⁷ ATTWOOD, Tony. En e la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. Op. Cit. Pág.59

“Con mi imaginación. ¡Qué se creía!”, respondió Thomas.

“¿Con quién piensas que tendrías que jugar en el recreo?”, preguntó de nuevo la maestra.

“Con cualquier niño que me comprenda, pero sólo me entienden los adultos, que nunca tienen tiempo para mí”, contestó Thomas sin rodeos.¹⁹⁸

- Negación y petulancia:

Negar que tengan un problema y volverse arrogantes, de modo que se traslada la *culpa* del problema a los demás.

- La imitación:

Consiste en observar y asimilar la personalidad de los que tienen éxito social. Al principio permanecen en la periferia de la interacción social, observando y anotando mentalmente lo que deben hacer. Después interpretan un papel como si fuesen actores.

Hacia los veinte años, por lo general, parecen reconciliarse con su condición, disfrutan mucho de su trabajo y de sus aficiones.

1.3.2.2 Principales dificultades de adolescentes con SA-AAF:

Entre los adolescentes con SA-AAF hay un número muy alto de personas afectadas por la epilepsia, aunque no todos la padecen.

1.3.2.3 Dificultades a nivel escolar en adolescentes con SA-AAF:

¹⁹⁸ ATTWOOD, Tony. *Guía del síndrome de asperger*. Lienas, Bibiana (trad.). 1. edición. Barcelona, 2007. ISBN: 978-84-493.2291-4.

La mayoría de los adolescentes con SA-AAF acuden a escuelas regulares mientras que una pequeña minoría está escolarizada en centros especiales. Aun así este último caso no es el más común y normalmente estos chicos consiguen seguir el programa de estudios ordinario aunque cada uno lo haga a su ritmo y con diferentes necesidades de apoyo.

Es posible que se muestren reacios hacia los cambios que se puedan dar en el colegio, como por ejemplo los horarios, distintos profesores para cada asignatura o que tengan dificultades para adaptarse a ellos dadas sus escasas habilidades de adaptación. A la hora de coger apuntes, pueden tardar más de lo común, lo que implica que deberán planificar y programar sus tareas para poder seguir el plan de estudio. Cuando los temas que se tratan no son de su interés tienen mucha facilidad para desconectar o dejar de prestar atención y aunque los temas sean de su interés, puede que se sientan perdidos al tener que buscar la idea general en un texto o si tienen que expresar esas ideas por escrito dado que tienen dificultades para la abstracción de conceptos.

Los cambios físicos y sexuales pueden causarles confusión y es necesario estar a su lado para ayudarles.

En la mayoría de los casos, al llegar a la universidad, su situación mejora bastante gracias a su motivación y a la individualidad de la universidad, dado que pueden hacer que sus diferencias y excentricidades pasen más desapercibidas. Estudiar lo que de verdad les gusta les ayuda realmente y suele traer una gran mejora en sus calificaciones.

1.3.2.4 Problemas de conducta en adolescentes con SA-AAF:

A veces suelen mostrar menos madurez emocional en comparación con sus compañeros. Puede que se sientan atraídos por personajes de dibujos

animados al igual que muchos niños en la infancia. También pueden tener reacciones emocionales exageradas que pueden ser acompañadas por estereotipias motoras, incluso aleteos.

En esta época de la vida se dan cuenta de que son diferentes a los demás y se les une el sentimiento de soledad. Los sentimientos de incompreensión y soledad se manifiestan más que en los demás chicos de su edad. Las emociones mencionadas unidas a la vulnerabilidad psicológica, pueden provocar depresiones, ansiedad o estrés.

Con la llegada de la adolescencia aparecen problemas relacionados con la higiene personal. Puede que tengan pinta de descuidados o por el contrario, la limpieza puede convertirse en algo obsesivo.

1.3.2.5 Aspectos positivos de adolescentes con SA-AAF:

En general las personas con SA-AAF suelen ser bondadosas, afables y humildes. Tienen fuertes valores morales y son luchadoras, persistentes con sus metas y fieles a sus amigos. Todo esto hace que sean personas extraordinarias y muy honradas. Los aspectos mencionados pueden estar relacionados con el hecho de ser tan inflexibles a la hora de entender las leyes y reglas. Estos jóvenes no tienen maldad, y aunque sean personas con poca iniciativa, cuando trabajan en proyectos o en empresas son unos ayudantes extraordinarios. En algunos casos, adquieren habilidades sociales básicas y esto ayuda a que en situaciones sociales simples, puedan arreglárselas sin problemas. Puede que también empiecen relaciones con otras personas pero suelen tener bastantes dificultades para mantenerlas.

Como ya hemos mencionado, muchos poseen una memoria extraordinaria y pueden adquirir habilidades espectaculares en áreas concretas que les puedan servir para sus estudios o incluso para la vida profesional.

Temple Grandin¹⁹⁹ nos cuenta lo siguiente respecto a su profesión:

Mi vida sería horrible si no tuviera el estímulo de mi carrera.

1.3.3 La edad adulta:

1.3.3.1 Características generales de adultos con SA-AAF-TEA:

Debido a que este síndrome lleva relativamente pocos años siendo investigado, no son demasiadas las personas adultas diagnosticadas del mismo. Sin embargo, la cantidad de estas personas sigue creciendo día a día. Las investigaciones realizadas hasta ahora en torno al SA-AAF normalmente se han dirigido a personas hasta 18-19 años. Los adultos que han sido diagnosticados, lo han sido hace relativamente poco y normalmente son ellos los que tras haber oído hablar sobre el tema y recordar su infancia, ven las posibles similitudes y hacen el primer diagnóstico. En otros casos suelen ser los familiares los que creen que alguno de sus parientes pudiera padecer el síndrome.

Las personas adultas con SA-AAF muchas veces no suelen trabajar porque pueden presentar ansiedad, depresiones o algún otro tipo de trastorno. Todavía no se sabe a ciencia cierta si esto se debe a cómo han sido tratados por la sociedad o por los efectos del síndrome en sí. Aun así, hay personas con SA-AAF que llegan a casarse y formar una familia.

Por ejemplo, Oliver Sacks en su libro *Un antropólogo en Marte* nos habla sobre el caso de una familia de California. En esta familia los dos padres y el

¹⁹⁹ Sacks, O. Op. Cit. Pág. 320

hijo mayor padecían de SA-AAF mientras que el hijo menor tenía autismo clásico. Según cuenta Sacks, al principio, al llegar a esa casa, no notó ningún indicio que mostrara claramente que sus habitantes tuvieran TEA hasta haber transcurrido un buen rato en ella. Todo parecía “normal,” pero en un momento de la visita la madre hizo un comentario sobre que ella “bordeaba la normalidad” añadiendo lo siguiente:

Conocemos las reglas y convenciones de lo “normal,” pero no entras verdaderamente en ello: actúas normalmente, aprendes las reglas, las obedeces, pero...

- Aprendes a imitar el comportamiento humano –interviene su marido-. Todavía no comprendemos lo que hay detrás de las conversaciones sociales. Observas la fachada, pero...²⁰⁰

Aunque no sepamos demasiado sobre las dificultades y aspectos positivos de los adultos con SA-AAF, muchos intentan enseñarnos el camino que han realizado hasta ahora, nos cuentan sus vivencias, sus logros, sus errores, lo que les ha servido... Un claro ejemplo de ello es Temple Grandin.

Temple Grandin nació en Boston en 1947. Hoy en día es profesora de la Universidad Estatal y diseñadora de mataderos para animales. Se doctoró en la Universidad de Illinois en Ciencias Animales y ha escrito varios libros sobre el SA-AAF como por ejemplo: *The way I see it* o *Thinking in pictures*. Según Temple, se ha puesto demasiada atención en los aspectos negativos del autismo dejando a un lado los aspectos positivos. Además cree que aunque algunas partes del cerebro de estas personas estén dañadas, otras se han desarrollado extraordinariamente como en el caso de las personas con *el síndrome savant* (ver página 73). Del mismo modo pero a diferentes niveles, Temple piensa que aunque sufran en muchos aspectos de la vida, cualquier persona con autismo tiene potenciales extraordinarios incluso en el ámbito social, pero eso solo será posible con la condición de dejarles ser autistas.²⁰¹

²⁰⁰ Sacks, O. Op. Cit. Pág.337

²⁰¹ Grandin, T. en Sacks, O. Op. Cit. Pág.353

En ese apartado no hablaremos sobre las necesidades de la familia porque los adultos con SA-AAF deberán intentar ser más autónomos para poder hacer su propia vida.

1.3.3.2 Principales dificultades de los adultos con SA-AAF:

Puede que aún tengan dificultades para las relaciones sociales porque desde su naturaleza no están preparados para ellas. Pese a ello, la mayoría adquiere un nivel aceptable para desenvolverse en las relaciones sociales. A la hora de hacer amigos suelen seguir teniendo dificultades y también para profundizar en las relaciones que inician. Dado el poco éxito que tienen a la hora de hacer amigos y al no sentirse mal por estar solos, suelen ser personas solitarias. Tienen problemas para identificar los sentimientos ajenos y tampoco les resulta fácil expresar los suyos propios. Esto dificulta las relaciones de pareja y no favorece a su duración.

Las dificultades que tienen para centrar su atención en temas que no son de su interés pueden afectar a su trabajo. Sus dificultades aumentan a la hora de buscar trabajo en los puestos para los cuales hay que hacer una entrevista personal, porque entre otras cosas, no entienden lo que el entrevistador quiere que digan. Del mismo modo, tienen dificultades para los trabajos de grupo porque se pierden al no poder entender lo que los demás están pensando. El tomar decisiones no se les da muy bien porque pueden sentirse confundidos, aunque a su vez, pidan independencia y autonomía. Por ejemplo, algo tan sencillo como tener que elegir una camisa para una cena puede resultarles difícil, y el hecho de tener que tomar decisiones relevantes puede producirles ansiedad. Suelen tener autoestima y auto-conceptos ambiguos, en algunos casos se elogian demasiado y otras veces, en cambio, no aprecian sus habilidades. Esto es lo que opinan Temple Grandin y Oliver Sacks al respecto:

... “Con quien siento verdadera afinidad es con Data”, dijo mientras regresábamos a la granja. Temple es una gran fan de “Star Trek”, igual que yo, y su personaje favorito es Data, una androide a quien, a pesar de su falta de emoción, el ser humano despierta una gran curiosidad y minuciosidad, y a veces lo imita, pero anhela, sobre todo, ser humana. Existe una sorprendente cantidad de autistas que se identifican con Data, o con su predecesor, Mr. Spock.²⁰²

1.3.3.3 Aspectos positivos de adultos con SA-AAF:

Aunque tengan dificultades para desenvolverse en el mundo social, son capaces de desarrollar alternativas. Suelen ser personas muy formales y en cada momento dicen lo que piensan, aunque a veces lo hagan de un modo demasiado explícito o directo.

Si el trabajo que desempeñan se ajusta a sus intereses y si la demanda social no es muy grande, el éxito profesional está asegurado. Suelen ser perfeccionistas a la hora de hacer cualquier tipo de trabajo. Son capaces de reunir grandes cantidades de información, sobre todo si el tema les atrae. Suelen ser más hábiles en trabajos técnicos como la informática, fotografía, administración, matemáticas... Y cuando sus metas están claramente definidas, son persistentes hasta llegar a conseguirlas. Piden independencia social y económica.

1.4 Necesidades de las personas con SA-AAF-TEA:

²⁰² Sacks, O. Op. Cit. Pág.336

Un proverbio africano cuenta que para educar a un niño es necesaria toda una tribu. La experiencia nos demuestra que para poder educar a una persona con SA-AAF no se necesita una tribu, sino toda una sociedad. Estas personas no aprenden del modo habitual, es por eso que hay que esforzarse e intentarlo una y otra vez. La vida se queda corta cuando se les quiere enseñar absolutamente todo. Por todas estas razones, creemos que es mucho más eficaz que la sociedad entienda y acepte a estas personas tal y como son en realidad. En la medida de lo posible, creemos que es conveniente mejorar las habilidades que les son necesarias para que en un futuro dispongan de la mayor autonomía e independencia que les proporcionen el mayor número de capacidades posibles para desenvolverse socialmente teniendo siempre en cuenta el respeto hacia las personas con SA-AAF e intentando que tengan una vida digna.

Como afirma Concepción Garate²⁰³, desde el momento de su detección, la persona con TEA requiere una valoración y un diagnóstico que posibilite un plan de actuación, una atención temprana especializada y adecuada en cuanto a intensidad y a eficacia de la intervención. La familia, en su conjunto, necesita información y formación para poder asumir el rol que le corresponde y saber cómo atender a su hijo, cómo comprenderle y cómo afrontar el reto de vivir con un familiar con TEA. El hecho de ver que el desarrollo de su hijo no es el habitual puede ser muy frustrante para los padres pero también para la misma persona afectada como cuenta Kenneth Hall²⁰⁴:

La época en la que no comprendía qué me hacía diferente fue muy dura. Me echaban la culpa de muchas cosas y la gente era muy injusta conmigo. Mamá creía que, simplemente, me portaba mal. Esto les sucede a muchos niños con S.A.

La experiencia nos demuestra que cuanto más precoz sea la atención prestada, la inclusión de la persona afectada será más exitosa. A este

²⁰³ Anastasi, A. (1998). *Tests Psicológicos*. México: Prentice Hall.

²⁰⁴ Hall, K. Op. Cit. Págs. 66-67.

respecto, Temple Grandin²⁰⁵ opina lo siguiente: “Los niños de todas las categorías diagnósticas pueden beneficiarse de un buen programa educativo. El pronóstico mejora si se inicia una educación intensiva antes de los tres años.”

La prevalencia de autismo estima que durante el 2011 nacieron 5716 niños afectados en España. Por lo tanto, creemos que es de vital importancia el hecho de dar a conocer los TEA, cómo detectarlos, en aras de avanzar hacia una sociedad inclusiva que acepte a estas personas con los mismos derechos y deberes que el resto de los ciudadanos. Para ello es preciso abordar campañas que sensibilicen y fomenten la formación tanto de las personas del entorno de los afectados por los TEA, como de la sociedad en general.

El ocio juega un papel importante en la vida de toda persona y en su socialización. Sabemos que las personas con SA-AAF tienen dificultades a la hora de planificar su tiempo libre y hoy en día son muy pocas las actividades adaptadas para ellas, como expone Concepción Gárate²⁰⁶:

Las personas con TEA, al igual que el resto de la población, tienen derecho a disfrutar de un ocio adaptado a sus necesidades e intereses. Las dificultades propias de la discapacidad hacen que les resulte difícil realizar una planificación adecuada de su tiempo libre. Por ello, debemos prestar especial atención a este ámbito y ofrecerles los apoyos adecuados para que realicen una utilización provechosa y enriquecedora de su tiempo libre, partiendo de una oferta de actividades que se adecue a sus gustos e intereses y que promueva, ante todo, su inclusión.

Creemos que el taller de artes plásticas adaptado a adolescentes con SA-AAF que más adelante proponemos puede ser una opción a tener en cuenta en esta dirección.

A continuación conoceremos las diferentes necesidades específicas que pueden tener las personas con SA-AAF durante las diferentes etapas de su vida centrándonos sobre todo en las necesidades médicas, escolares y las de sus familiares en el caso de que los hubiera.

²⁰⁵ Grandin, T. Op. Cit. Pág. 65

²⁰⁶ Gárate, C. Op. Cit. Pág. 443

1.4.1 Necesidades de personas con SA-AAF durante la infancia:

1.4.1.1 Necesidades de atención médica de personas con SA-AAF durante la infancia:

Subrayamos la importancia de obtener un diagnóstico temprano ya que cuanto antes se sepa lo que le ocurre al niño, antes se podrá trabajar en ello. Una vez se tenga el diagnóstico, se necesitará un grupo de especialistas en diversas áreas como las siguientes: pediatra, neurólogo, psiquiatra infantil, psicólogo infantil y un terapeuta infantil. Además de esto, en casos específicos puede haber necesidad de tomar fármacos, siempre bajo recomendación médica, aunque no siempre es necesario.

1.4.1.2 Necesidades a nivel escolar de personas con SA-AAF durante la infancia:

En 1982 inauguramos en Guipúzcoa la mejor escuela para niños autistas de España –tenía hasta piscina- , pero la cerramos y nos fuimos con las mesas, los profesores y los niños a colegios ordinarios porque aquello no tenía sentido –explica el doctor Fuentes-. Estos chicos necesitan tener una vida ordenada, pero integrados en entornos ordinarios, en las escuelas, en los parques, porque es allí donde la gente se comunica y juega.²⁰⁷

Es necesario que los especialistas, profesores y demás profesionales, así como el resto de personas de su entorno, compañeros, familiares, amigos, hermanos... del entorno del niño se informen y formen acerca de este síndrome y comprendan al niño antes de comenzar a trabajar con él para poder tratarlo lo mejor posible en la escuela. Es conveniente que el niño afectado

²⁰⁷ Joaquín Fuentes en: NAVARRO, Isabel. Autismo ya no significa aislamiento. *XL semanal*. (19 de abril de 2009) Pág. 58 – 61

disponga de la ayuda de un tutor o pedagogo terapéutico (PT) tanto en la escuela como fuera de ella. Esta persona podrá mediar en el trabajo de los especialistas médicos y los padres. Además el niño afectado puede tomarlo como referente para poder acudir a él si tiene cualquier tipo de problema en el entorno escolar. No hay que olvidar las supervisiones que se deberán llevar a cabo con especialistas y padres de un modo continuo.

Cuando la persona con TEA alcanza la edad escolar, precisa, además, de una atención educativa adaptada a sus necesidades individuales y prestada en el entorno educativo más adecuado para fomentar al máximo sus capacidades y habilidades personales. Los modelos de escolarización educativa para personas con SA-AAF pueden variar desde la escolarización en un grupo ordinario a tiempo completo, hasta la escolarización en un grupo ordinario con apoyos en períodos variables. Los apoyos se decidirán en base a las capacidades del niño e irán variando según su evolución. El principal objetivo de la intervención a nivel escolar de estos niños sería el establecimiento de un currículo educativo apropiado e individualizado. La diversidad de alumnos con TEA hace necesario tener acceso a un amplio espectro de posibilidades educativas, como dice Concepción Gárate.²⁰⁸

Es muy importante hacer hincapié en la sensibilidad con sus iguales a distintos niveles: en la clase a la que pertenece el niño afectado, en el grupo de nivel escolarización y también sensibilizar al resto del centro educativo para que comprendan mejor y acepten al niño con TEA y así se pueda beneficiar de la relación con otros alumnos. Lo ideal sería que las adaptaciones o apoyos que necesita el alumno con TEA fueran adoptadas por todo el grupo de referencia con normalidad y se integraran en la vida diaria del centro.

Durante el periodo de escolarización el alumno con SA-AAF debe adquirir las habilidades que le resultarán importantes en su vida futura. Para ello necesitará una educación continua y permanente junto con un apoyo que

²⁰⁸ Gárate, C. Op. Cit. Pág. 442

garantice la participación y la inclusión de éste dentro y fuera del entorno escolar.

Creemos que es de gran ayuda utilizar un enfoque positivo a la hora de tratar con cualquier persona pero aún más cuando ésta tiene algún tipo de dificultad. Es fundamental hacer una valoración de las capacidades, habilidades y dificultades del alumno junto con las posibilidades del entorno para intentar superar sus puntos débiles potenciando los fuertes. Hay que tener en cuenta la autoestima de los alumnos afectados y mantener su motivación. Introducir sus temas de interés puede ser una buena estrategia para ello. Buscamos un enfoque funcional donde las propuestas que se planteen sean eficientes y con aplicaciones en la vida real. Es muy importante que los objetivos ideados sean realistas y prioritarios en función de las capacidades del alumno y desarrollarlos utilizando un aprendizaje basado en ejemplos prácticos en la medida de lo posible.

Acabamos de comentar que el uso de sus intereses específicos puede mejorar la motivación, lograr que este tipo de alumnado desarrolle una mejor implicación en el aula, pero también deberemos hacer lo posible por ampliar sus intereses y animarlos a compartir los intereses de los demás. Según Temple Grandin²⁰⁹, “muchos niños autistas se obsesionan con diversos temas. Algunos profesores cometen el error de intentar eliminar la fijación. En lugar de eso, deberían ampliarla y encauzarla hacia actividades constructivas.”

En otra ocasión la misma autora comenta: “los autistas necesitan mentores que les enseñen a comportarse en sociedad.”²¹⁰ Es importante enseñarles a que sepan anticiparse a los cambios y explicarles alternativas de comportamiento. Se deberá también mediar en el caso de que exista algún problema de conducta pero lo más importante es promover valores de convivencia en el grupo e intentar que poco a poco puedan ser ellos quienes arreglen sus diferencias. Las clases de tutorías del colegio pueden ser el

²⁰⁹ Grandin, T. Op. Cit. Pág. 144

²¹⁰ Grandin, T. Op. Cit. Pág. 147

momento adecuado para empezar a trabajar estos valores e ir trasladándolos gradualmente a su vida cotidiana.

Cuando hablamos o explicamos algo a una persona con SA-AAF, no podemos asumir desde el principio que ha entendido el mensaje solo porque repita la información que ha recibido. Puede que solo esté repitiendo lo que ha oído pero que no lo comprenda. Es conveniente darles el tiempo necesario para que comprendan la información que se les da y también en el caso de que deban responder a alguna pregunta. Es preciso ser lo más claros y concisos posible en el momento de dar cualquier información para que no dé lugar a dudas y evitar la sobrecarga verbal. Los ejemplos pueden ayudar mucho a la comprensión de cualquier explicación. Las siguientes estrategias pueden ser muy útiles a la hora de trabajar con alumnado con TEA:

- Separar las tareas en pasos pequeños.
- Hacer las presentaciones en diferentes formatos: Oral, escrito, visual...
- Utilizar estrategias como el subrayado, esquemas, mapas conceptuales, ilustraciones para ayudar al estudiante a tomar notas, organizar, comprender y categorizar la información.
- Las claves visuales como los pictogramas o las historias sociales facilitan mucho la comprensión de las personas con TEA sobre todo si son pequeños o tienen problemas de comunicación.

1.4.1.3 Necesidades de familiares de personas con SA-AAF durante la infancia:

Es necesaria la comprensión por parte de la familia de la persona afectada. Tomando en cuenta la ardua tarea que desempeñan los especialistas, educadores, familiares y demás hay que evitar comentarios del tipo de “este niño es un malcriado, necesita más disciplina...etc.”. Los padres necesitarán información sobre el SA-AAF y de cómo poder educar a su hijo junto con ayuda especial para poder acomodarse a las variaciones que pueden

darse en el currículo escolar. Durante la época de diagnóstico la familia necesitará tener algún tipo de apoyo moral.

1.4.2 Necesidades de personas con SA-AAF durante la adolescencia:

El adolescente con SA-AAF se encuentra con la necesidad de saber y entender lo que le ocurre. Tiene la necesidad de saber cuáles son sus características, capacidades y puntos débiles para poder tener un concepto realista de sí mismo. Aparte de eso, necesita crear estrategias para el autocontrol, para la reducción de la ansiedad, la desensibilización de miedos o fobias. Es necesario para él aprender habilidades sociales si quiere avanzar en la integración social.

1.4.2.1 Necesidades a nivel escolar de personas con SA-AAF durante la adolescencia:

Es necesario educar a los compañeros de clase de estos jóvenes mostrándoles tolerancia y respeto hacia las personas con SA-AAF. Necesitarán ver que las actitudes especiales, impropiedades o brusquedades que puedan tener sus compañeros a menudo no las hacen intencionadamente, sino que son fruto de las pocas habilidades sociales de las que disponen.

Es conveniente mostrar ante el resto de compañeros las cualidades y capacidades cognitivas de estos jóvenes como: la memoria, la capacidad de concentración que demuestran a la hora de aprender, sus conocimientos especiales... De este modo, se intentará que participen en situaciones donde se pueda mejorar su autoestima para poder mejorar su integración en el grupo.

A la hora de darles tareas en el colegio se deberá intentar relacionarlos con sus temas de interés para así captar su atención.

Como en el caso de los niños con SA-AAF, es conveniente que los adolescentes también dispongan de la ayuda de un tutor. Este tutor podrá proporcionarles apoyo emocional, escuchar al alumno cuando intente expresar sus sentimientos, intentar evitar los conflictos que puedan tener lugar y mediar entre los especialistas médicos, profesores y padres del niño afectado. También será tarea suya ajustar metas y objetivos y asegurarse de que se cumplan debidamente. Esta persona será el punto de referencia para los jóvenes ante los adultos.

También sería de gran ayuda el poder disponer de un compañero-tutor. Este otro alumno deberá ayudar al joven afectado por el SA-AAF con los trabajos diarios, explicarle los dobles sentidos o cosas que no entiende, defenderle ante los demás alumnos y animar al alumno afectado a expresarse ante los conflictos que puedan tener lugar en la escuela o a participar en actividades extraescolares.

Los jóvenes con SA-AAF trabajan mucho mejor si lo hacen en proyectos que se adecúen a sus capacidades. Para ello deberán darles explicaciones claras y a veces más tiempo, teniendo siempre en cuenta la importancia de no causarles estrés. Necesitarán también que se les den explicaciones claras a la hora de presentar los trabajos. En la medida de lo posible se harán planes de estudio personalizados y se intentará adecuar el currículo al alumno. Junto con esto, la ayuda de un profesor de refuerzo es muy interesante y recomendable.

Se le deberán enseñar técnicas para poder afrontar las situaciones difíciles que puedan darse y planificar estas técnicas con él. Es muy importante motivar al alumno para que logre los objetivos que se propone. Hay que ser flexible ante las situaciones conflictivas que puedan causar estas personas. Tenemos que esforzarnos por que escuchen, entiendan el por qué y superen la situación sin utilizar castigos en la medida de lo posible.

Es de gran ayuda ofrecer información sobre orientación laboral y profesional en función de sus intereses y capacidades, sobre todo durante la ESO y el Bachillerato ya que es importante que durante el Bachillerato estos jóvenes se formen para el mundo laboral o incluso la universidad. Por esta

razón, es conveniente tener en cuenta cuál es su opinión, sus intereses y capacidades planificando de antemano para que al finalizar esta etapa no tengan ansiedad ni miedo a empezar una nueva.

En cuanto a la educación física, hay que tener en cuenta que puede suponer un gran *hándicap* para este tipo de personas debido a la torpeza motora que pueden presentar en ciertos movimientos y que cuando se dan órdenes en grupo no las suelen entender muy bien. Muchas veces, puede ser una excusa para que los alumnos que los provocan puedan aprovecharse de ellos en los vestuarios, dado que están fuera de la mirada de los profesores. La atención individualizada es esencial y hay que animar al alumno a conseguir pequeñas metas evitando así su sufrimiento pero subiendo el nivel según sus logros.

1.4.2.2 Necesidades de familiares de personas con SA-AAF durante la infancia:

Las familias necesitan apoyo y es necesario que reciban información fidedigna de los profesores y tutores regularmente. El ocio puede venirles muy bien para poder desconectar durante un tiempo. Para ello pueden ser muy favorables los programas de ocio y tiempo libre, tanto para los jóvenes afectados como para sus familiares. El apoyo que brindan las asociaciones de padres también puede resultar muy útil. En estas asociaciones se les deberá de ofrecer lo siguiente con la ayuda de profesionales:

- Información.
- Modelos de conducta.
- Actualizaciones sobre estudios, noticias y logros.

- Apoyo psicológico.
- Modelos para situaciones concretas.
- Acceso a la tramitación de la minusvalía. Actualizaciones legales, etc.
- Apoyo para hermanos, abuelos y otros familiares.

1.4.3 Necesidades de personas con SA-AAF durante la edad adulta:

Aunque las dificultades que tienen las personas con SA-AAF puedan ir mejorando y cambiando durante su desarrollo es conveniente tener una serie de apoyos y adaptaciones incluso en la edad adulta para aspirar a la mejor calidad de vida posible.

Los adultos con SA-AAF pueden tener la necesidad de terapias para mejorar su autoestima y tener un concepto bueno y realista de sí mismos. Además, muchas veces, necesitan instrucciones explícitas para las relaciones sociales del mundo laboral o de la vida cotidiana. Es conveniente que el tutor de la etapa anterior haga de intermediario de cara a la sociedad y el mundo laboral. Deberá enseñarles estrategias para poder integrarse a ellos de un modo exitoso, enseñándoles cómo afrontar los conflictos que se pueden dar en ellos. Por lo tanto, se necesitará ayuda para la orientación y el asesoramiento personal y familiar.

Es muy importante evitar un ambiente de trabajo donde haya muchas distracciones. De este modo enfocarán su atención a su trabajo y a las estrategias para conseguir hacerlo bien. En general es conveniente que los trabajos tengan poca implicación social. Además de eso, es preferible que los trabajos se secuencien y adecuarlos para facilitarlos mediante métodos o instrucciones concretas. Para finalizar, necesitarán estructurar el tiempo, las entregas y los objetivos de sus trabajos.

1.5 Terapias y métodos utilizados para ayudar a las personas con SA-AAF-TEA:

Actualmente se emplean varios tipos de metodologías y herramientas para ayudar a las personas con SA-AAF a superar las dificultades que puedan tener en diferentes aspectos de su día a día. Nosotros las hemos separado en las siguientes categorías:

- Tratamiento farmacológico.
- Programas de intervención.
- Actuaciones focalizadas.
- Tratamientos sensoriomotrices.
- Terapias.

No debemos de considerar estas herramientas como curas para el SA-AAF pero sí que debemos tener en cuenta cuales son las necesidades de la persona afectada para poder elegir qué tipo de intervención es más conveniente según cada caso. Su entorno y las personas que la rodean son también dos factores claves a la hora de planificar la intervención.

- Tratamiento farmacológico

Los fármacos pueden ser utilizados para reducir la sintomatología asociada al SA-AAF como pueden ser las conductas descontroladas, el insomnio, la epilepsia o las autolesiones siempre con la recomendación y autorización de un profesional.

Coincidimos con Temple Grandin²¹¹ cuando dice lo siguiente:

Una medicación adecuada puede formar parte de un buen programa de tratamiento para el autismo, pero no sustituye a los programas educativos o sociales bien elaborados. La medicación puede reducir la ansiedad, pero no estimula igual que puede hacerlo un buen profesor.

²¹¹ Grandin, T. Op. Cit. Pág. 176

- **Programas de intervención:**

o Programa Lovaas:

Desarrollado en UCLA, el método Lovaas se basa en una metodología conductual de intervención temprana con carácter intensivo. Cabe destacar la participación parental dentro del programa y el enfoque comunitario de este.

Se utilizan técnicas y procedimientos como el reforzamiento, la estimulación de apoyo a la respuesta instrumental, la retirada gradual de los estímulos de apoyo, el moldeamiento, el análisis de tareas, etc.

Durante los primeros meses de intervención la instrucción se realiza de uno en uno siendo el primer entorno el familiar para después pasar a otros más complejos como el escolar. La intervención ha de tener un enfoque global e ir incorporando los cambios gradualmente. Las instrucciones se desglosan en pequeños pasos para disminuir su complejidad.

o *ABA (Applied Behavior Analysis)*

La terapia ABA se basa en las teorías conductistas de BF Skinner. Este método se centra en comprender la función que el comportamiento desempeña en una situación particular y trata de enseñar comportamientos más apropiados.

En los niños con TEA la terapia ABA ha dado buenos resultados para tratar los trastornos de comunicación, para iniciar el lenguaje, las conductas repetitivas y estereotipadas y las conductas autodestructivas.

Kenneth Hall²¹², un niño con SA-AAF y usuario del método ABA dice lo siguiente:

²¹² Hall, K. Op. Cit. Pág.72.

“Recomendaría encarecidamente el ABA a todos los niños. Para empezar, no se castiga, sino que se les anima. En casa empleamos una Economía de Recompensas. De modo que si me porto bien recibo una recompensa y si me porto mal pago una multa. Estas recompensas son solo dinero de plástico, para que no se mezcle con el de verdad.”

- Método Denver de atención temprana

Este programa se desarrolla en la Universidad de California a cargo de Sally Rogers y Geraldine Dawson. Intenta implicar a los niños durante el máximo tiempo posible en actividades sociales compartidas, interesantes para ellos y que impliquen la acción conjunta de un adulto pudiendo ser éste un terapeuta o un familiar. Mediante el método Denver se trabajan la imitación, la conciencia y reciprocidad en las interacciones sociales, así como el juego social y el simbólico.

- TEACCH (*Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children*)

Este modelo de servicios desarrollado por Eric Schopler en la Universidad de Carolina del Norte tiene como objetivo ayudar a los niños a crecer con mayor autonomía, al tiempo que los adultos les proporcionan habilidades sociales y de comunicación. Para ello los padres son instruidos como co-terapeutas. Se elaboran programas individualizados a partir de una evaluación de cada sujeto que identifica las habilidades de éste. La enseñanza se produce de forma estructurada utilizando el apoyo conductual positivo.

Este enfoque ha adquirido mucha popularidad en el ámbito de la educación especial. Propone la creación de un entorno físico y de actividad altamente organizados, de acuerdo a los principios de estructuración del espacio y del tiempo utilizando apoyos visuales. Las actividades se subdividen en pasos más pequeños y se refuerzan con claves visuales para incrementar la autonomía del niño.

Uta Frith²¹³ afirma que los ambientes estructurados resultan beneficiosos para las personas con TEA, así como los estilos de enseñanza firmes, pacientes y tranquilizadores son positivos para todos los niños.

- *El role playing:*

La técnica del *role playing* consiste en representar una situación que puede darse en la vida real. Se emplea en casos en los que se quiere aclarar una situación confusa o también para mostrar cómo comportarse en situaciones concretas. Sirve para que los participantes puedan ponerse en el lugar de los demás. Grabar en video estas actuaciones y después verlas y analizarlas nos puede ayudar a comprender mejor dichas situaciones así como a detectar los errores que cometemos.

Los siguientes programas también pueden favorecer las competencias, sobre todo sociales, de las personas con SA-AAF:

- PCA (Programas Conductuales Alternativos)

Podemos encontrar programas conductuales alternativos como los recogidos por ejemplo en el Manual de Evaluación y Entrenamiento de Habilidades Sociales para Personas con Retraso Mental. Los PCA comprenden un Programa de Habilidades Sociales, un Programa de Habilidades de Orientación al trabajo (POT) y un Programa de Habilidades para la Vida Diaria (PVD). Creados como alternativa al currículo académico para adolescentes y adultos con discapacidad psíquica moderadamente afectada, su meta principal es la preparación para la vida adulta y la integración sociolaboral.²¹⁴

²¹³ Frith, U. Op. Cit. Pág. 249

²¹⁴ Olivar, P. J., & De la Iglesia, G. M. (2009). *Intervención psicoeducativa en Autismo de Alto Funcionamiento y Síndrome de Asperger: Manual práctico*. Madrid: Cepe. Págs. 35-36

○ Programas de ocio y tiempo libre

Los programas de ocio les ayudan a gestionar su tiempo libre trabajando sus habilidades sociales en contextos naturales, a la vez que aumenta su inclusión en la sociedad.

○ Grupos de integración

Tienen como objetivo reducir los efectos del aislamiento social sobre el desarrollo global de las personas afectadas.

○ Programas para el entrenamiento de emociones

Como veremos a continuación, existen diferentes estudios y programas centrados en el entrenamiento de emociones:

✓ *Social and Emotional Development Activities for Asperger Syndrome, Autism PDD and NLD*: Diseñado por Gutstein y Shelly (2003) programa de actividades para el desarrollo social y emocional de personas con TEA-AF.

✓ Los materiales creados por Baron-Cohen y Hadwin desarrollan un método de intervención para trabajar el reconocimiento y la predicción de las emociones, así como las orientaciones para su uso. Se centra en trabajar habilidades para adquirir la teoría de la mente, mejorando la comprensión socioemocional del individuo.

✓ Programas para el entrenamiento de emociones en soportes informáticos: como el *Gaining face* (Attwood, 2000), el *Emotion trainer* (Silver y Oakes, 2001) o el *Facial quest test* (Matsumoto y Ekman, 1995)²¹⁵

²¹⁵ Olivar, P. J., & De la Iglesia, G. M.Op. Cit Pág. 41

- Programas y grupos para el entrenamiento de habilidades sociales:

Son varias las propuestas que existen sobre las habilidades sociales para las personas con TEA. A continuación conoceremos algunas de ellas²¹⁶:

✓ *Social Skills Training for Children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communication problems*, desarrollado por Baker (2003), trabajan seis módulos: habilidades conversacionales, habilidades de juego cooperativo, hacer amigos, la autorregulación, la empatía y el manejo de conflictos.

✓ *Joining in: A Program for Teaching Social Skills*, elaborado por Murdock y Khalsa (2003) contiene una serie de lecciones en video, que se pueden usar tanto en casa como en el aula. Se centran en tres categorías: habilidades conversacionales, habilidades interpersonales y habilidades en el aula.

✓ Existen también numerosas intervenciones en habilidades para niños con TEA que implican el entrenamiento de niños con desarrollo típico como coterapeutas. Así, los afectados pueden aprender de sus iguales de una forma más natural.

- **Actuaciones focalizadas**

- Claves Visuales

La información que llega por vía auditiva es por naturaleza fugaz y a veces no es el canal más adecuado para que las personas

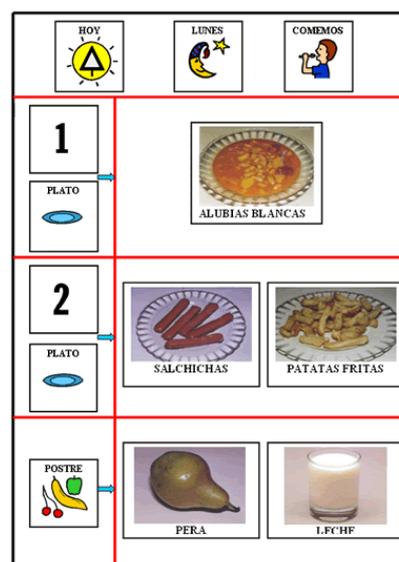


Imagen 18: Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC)

²¹⁶ Olivar, P. J., & De la Iglesia, G. M. Op. Cit Pág. 35-36

con TEA reciban información. El uso de sistemas visuales de representación del lenguaje permite observar más detenidamente el lenguaje, analizarlo, repasarlo varias veces, proporcionando más tiempo al receptor para comprender el contenido del mensaje. Las claves visuales favorecen la contextualización y generalización del aprendizaje cumpliendo con el criterio de normalización ya que emplean claves naturales. Anticipan y sitúan a la persona en el espacio y tiempo aumentando su seguridad y reduciendo el nivel de estrés que puede provocar las conductas disruptivas. Sirven para facilitar la comunicación y las relaciones sociales aumentando la comprensión del mundo de quien las utiliza. Ayuda en la planificación de actividades y en la toma de decisiones dotando al usuario de mayor autonomía.



Vídeo claves visuales:

<http://www.youtube.com/watch?v=eoyY6MPOZS8>

Para poder conseguirlo, las claves visuales que utilizemos han de ser: simples, claras y esquemáticas para no dar lugar a errores. Deben de acompañarse de un lenguaje claro y simple y a su vez ser manejables. Cuando más dificultades tiene la persona, más simple ha de ser la clave utilizada. La elección del tipo de clave también dependerá de la edad y la capacidad de abstracción de la persona. Estos apoyos pueden comenzar siendo fotografías o dibujos hasta llegar al lenguaje escrito. Existen diferentes materiales para este tipo de comunicación y hay varios soportes para su elaboración:

- Fotos
- Logotipos
- Dibujos creados por uno mismo
- Pictogramas

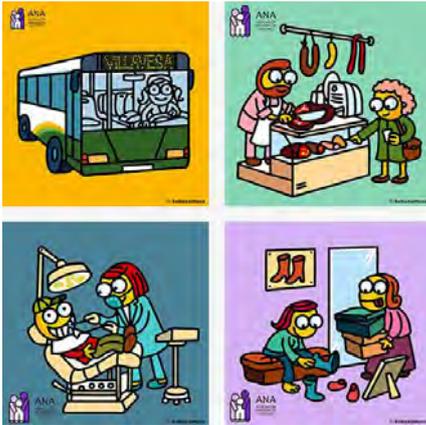


Imagen 19: pictogramas Asociación Navarra de Autismo (ANA)



Imagen 20: Pictogramas



Vídeo pictogramas ANA:

<http://www.youtube.com/watch?v=9PheGaECDzc>

○ Soporte informático:

✓ *Board maker.*

Es un editor de tableros para facilitar la comunicación alternativa y el aprendizaje de la misma.

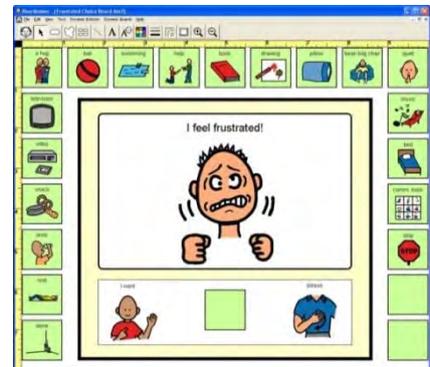


Imagen 21: Board maker

✓ TICO (Tableros Interactivos de Comunicación):

Es una aplicación informática para generar y utilizar tableros de comunicación de forma interactiva.



Imagen 22: TICO:
(Tableros Interactivos de Comunicación)

✓ Araword

El programa permite la escritura simultánea con texto y pictogramas, facilitando así la elaboración de materiales y adaptación de textos para las personas que presentan limitaciones en el ámbito de la comunicación.

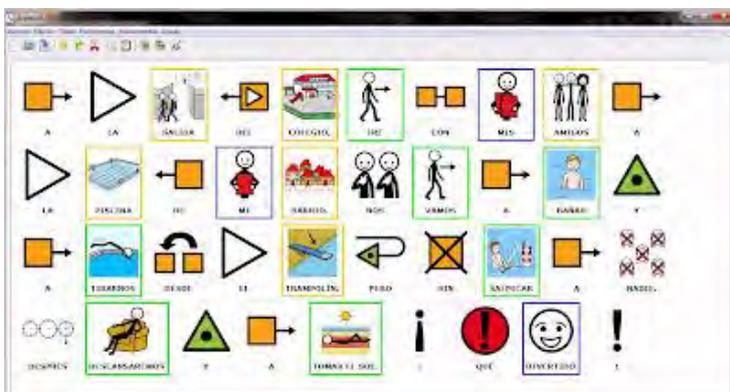


Imagen 23: Logo Araword



Imagen 24: Araword

✓ Pictoselector:

Es una aplicación diseñada para facilitar la selección e impresión de pictogramas en láminas de una forma rápida y sencilla.



Imagen 25: Pictoselector

✓ *E-mintza:*

Es un sistema personalizado y dinámico de comunicación aumentativa dirigido a personas con autismo o con barreras de comunicación oral o escrita. Permite que el usuario pueda comunicarse con otras personas mediante el uso de la tecnología táctil y multimedia, adaptándose fácilmente a las necesidades de sus usuarios. Asimismo, promueve su autonomía a través de una agenda personalizada.

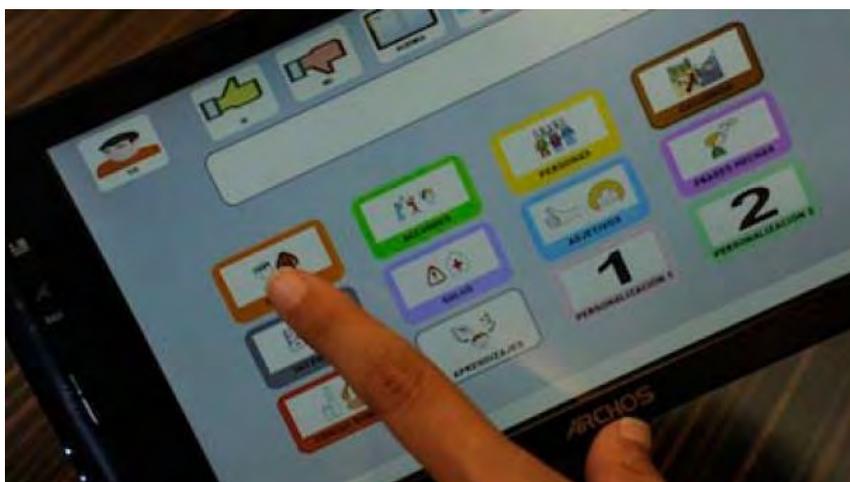


Imagen 26: *E-mintza*

○ Las agendas personales

Se basan en la utilización de claves visuales claras para situar a los sujetos en el espacio y en el tiempo. Consisten en elaborar junto al niño imágenes para anticiparse a lo que va a ocurrir empleando dibujos y viñetas. Anticipan cada uno de los acontecimientos que ocurren en la jornada, respondiendo a la pregunta “¿qué voy a hacer?”. Ayudan a



Imagen 27: Agenda visual

dar sentido a la experiencia y a la acción favoreciendo el intercambio comunicativo.

- Los PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes)

Es un sistema alternativo de comunicación para personas que no utilizan o tiene dificultades con el lenguaje oral. Consiste en el intercambio de una imagen o elemento comunicador entre el usuario y el terapeuta.



Imagen 28: PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes)



Vídeo PECS:

<http://www.youtube.com/watch?v=13gV-IgPgcM>

- Las historias sociales

Una historia social es un relato individualizado que puede ser usado con sujetos con TEA para que aprendan a interpretar y comprender situaciones confusas para ellos. Creadas por Carol Gray en 1991, su idea proviene de la “teoría de la mente”, según la cual las personas con autismo tienen dificultades para comprender las intenciones de los demás, lo que afecta a sus habilidades sociales. Las historias sociales ayudan a trabajar habilidades sociales, comunicativas y mentalistas. Describen objetivamente personas, lugares, acontecimientos y conceptos o situaciones sociales, siguiendo un contenido y formato específico. Pueden ser escritas por los padres o profesionales del entorno de la persona afectada ajustándose a sus necesidades. Su objetivo es aclarar lo que puede ocurrir en situaciones confusas o corregir alguna situación que ya haya ocurrido mediante una combinación de texto e imágenes, como si se tratara de viñetas personalizadas de cómic.

¿Mi amigo jugará con mis juguetes?

Un amigo viene a mi casa. Mi amigo sabe que tengo juguetes. Él espera tener un turno para jugar con mis juguetes. Podría dejar que mi amigo jugase con mis juguetes durante un rato. Esto se llama compartir mis juguetes. Mi amigo sabe que mis juguetes me pertenecen. Él sabe que mis juguetes se quedan conmigo cuando hayamos acabado de jugar. Algún día, mi amigo podría compartir sus juguetes conmigo.²¹⁷

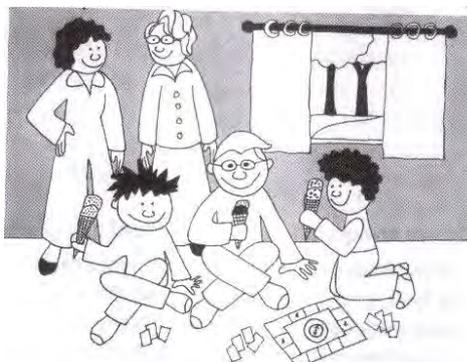


Imagen 29: Historia social de Carol Gray

²¹⁷ Gray, C. (2001). *My Social Stories Book*. Carol Gray y Abbie Leigh White. Pág. 39

- Tratamientos sensoriomotrices

Las dificultades perceptivas sensoriales en el autismo a menudo no se detectan ya que no se ven a simple vista y cada persona con autismo tiene un perfil sensorial perceptivo diferente. Es conveniente prestarles atención dado que con un tratamiento adecuado la persona con SA-AAF puede aprender a compensar conductas como las estereotipias, las auto-lesiones, las rabietas, la agresividad y el retraimiento.

Los tratamientos que veremos a continuación se basan en tareas y actividades psicomotrices con la intención de mejorar la sensibilidad perceptiva de las personas afectadas de SA-AAF.

o La integración sensorial

La Dra. Jean Ayres, terapeuta ocupacional, lleva los últimos 30 años desarrollando la práctica de la integración sensorial en California. Se apoya en la idea de que en los trastornos del desarrollo se producen dificultades para la representación e integración del input sensorial.²¹⁸ Primero el terapeuta analiza el procesamiento de las sensaciones vestibulares, propioceptivas y táctiles del niño en relación con la habilidad que tiene para aprender y moverse para después incorporar actividades significativas, planificadas y controladas, que proporcionen estímulos sensoriales específicos.

La integración sensorial es particularmente eficaz para reducir la sensibilidad activa y apaciguar el sistema nervioso facilitando el desarrollo de la capacidad de dicho sistema para procesar la entrada sensorial de una manera normal.

²¹⁸ Saldaña, D., & Moreno, F. (2012). Eficacia de las intervenciones de naturaleza psicológica en los TEA: Evidencias disponibles. En M. A. Martínez, J. Cuesta, & Colaboradores, *Todo sobre autismo: Los trastornos del espectro del autismo (TEA) Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (págs. 191-213). Tarragona: Altaria. Pág. 203

A la hora de poner en práctica las actividades nunca se fuerza al paciente a hacer algo. Se le invita a realizar juegos y ejercicios de una manera suave y agradable.

- La integración auditiva

La integración auditiva basada en la teoría de Berard relaciona el procesamiento auditivo con el comportamiento humano. Según esta teoría, la conducta es un resultado directo de la capacidad auditiva de una persona y como resultado, una mejora en la audición llevará a la mejoría a nivel conductual. La razón para aplicárselo a personas con SA-AAF es que se cree que muchas de las dificultades a las que se enfrentan parecen deberse a distorsiones del procesamiento de los estímulos auditivos. Dichas distorsiones se corrigen mediante sesiones terapéuticas cortas en las cuales los pacientes escuchan programas musicales ajustados a su perfil auditivo individualizado.

Parece ser que el método ha ayudado a disminuir la sensibilidad a los ruidos a cerca de la mitad de las personas que lo han probado, y en algunos casos ha reducido los zumbidos y otros ruidos. Georgie Stehli²¹⁹ cuenta cómo disminuyó enormemente su sensibilidad a los sonidos. Según cuenta, para ella fue un alivio que ya no la aterrorizaran ruidos como el de las olas en una playa. Sin embargo, algunos investigadores se han posicionado en contra del tratamiento y advierten que la Terapia de Integración Auditiva puede resultar perjudicial para los niños²²⁰.

- Las lentes de Irlen

Pretenden ser una respuesta a la hipersensibilidad visual de algunos individuos, entre los cuales podemos encontrar personas con TEA. Irlen denominó a este fenómeno síndrome de “sensibilidad escotópica”, y es conocido también como el “síndrome de Irlen”. Las lentes son unas gafas con cristales tintados de diferente color para ajustarse a las necesidades de

²¹⁹ Georgie Stehli en Grandin, T. Op. Cit. Pág. 108-109

²²⁰ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág.145

luminosidad de cada individuo. Son utilizadas para facilitar la lectura y mejorar la percepción visual del entorno.

Al parecer las lentes actúan como filtro de manera que el cerebro procesa mejor la información visual evitando la sobrecarga sensorial. Pueden ayudar también a mejorar la percepción de la profundidad y la coherencia a la hora de recibir información visual previniendo la fragmentación de ésta así como en la mejora del contacto visual y la ceguera mental.



Imagen 300: Lentes de Irlen



Imagen 31: Lentes de Irlen

○ Optometría Conductual

También denominada como terapia de visión, se basa en el principio de que la visión tiene un proceso de aprendizaje y que se puede desarrollar o mejorar a cualquier edad. Pretende "reeducar" los ojos y el cerebro de manera que puedan trabajar conjuntamente. Para llevarla a cabo se asignan tareas para hacer en casa.

Estos son algunos de los síntomas de posibles disfunciones visuales según la Dra. Bogdashina²²¹:

- Golpear objetos con los dedos, girarlos y otras conductas de estimulación visual.
- Ojos que se cruzan o tuercen.
- Ladear o girar la cabeza.

²²¹ Bogdashina, O. Op. Cit. Págs.149-150

- Cerrar o cubrirse un ojo para usar únicamente el otro.
- Visión periférica.
- Parpadear, hacer muecas, entornar los ojos.
- Un tiempo muy limitado de atención, eludiendo el trabajo en colaboración.
- Dolores de cabeza, vértigos, mareos en el coche.
- Sensibilidad a la luz.

- Terapia del abrazo forzado (*holding therapy*)

Sabemos que muchas personas con TEA son hipersensibles a los estímulos táctiles, especialmente al contacto ligero. A veces, las personas que padecen hipersensibilidad o hiposensibilidad buscan una presión profunda y a menudo se la hacen ellos mismos. Un ejemplo podría ser la máquina o caja de abrazos de Temple Grandin. La idea le vino al ver cómo se marcaba al ganado. Se dio cuenta de que el ganado se calmaba en cuanto se le aplicaba la presión. Así, decidió diseñar y construir su propio dispositivo para administrar la presión necesaria que necesitaba y controlar la cantidad y duración de la misma de manera que tuviera un efecto calmante sobre ella. Poco a poco comenzó a tolerar la presión que ejercía la máquina reduciendo su hipersensibilidad así como la ansiedad que ésta le provocaba. También hizo que disminuyeran el número de estereotipias y el hecho de sentirse calmada influyó poco después en su conducta.²²²

²²² Bogdashina, O. Op. Cit. Págs. 152-153



Imagen 322: Máquina de abrazos T. Grandin



Imagen 333: Máquina de abrazos T. Grandin

- Terapias:

o Musicoterapia

Existen diferentes tipos de intervención dentro de la musicoterapia, que pueden ir desde la creación y composición de piezas musicales a la escucha y el manejo y de instrumentos. Comparten como rasgo común la música como elemento para facilitar la comunicación entre el terapeuta y el niño, la expresión de sus emociones y la participación de éste en las actividades propuestas.²²³

o Terapia con animales

Se trata de procedimientos enfocados a producir mejoras sociales, emocionales, cognitivas o físicas con la presencia o mediación de un animal. Las terapias más empleadas con personas afectadas por TEA son las que participan, perros, caballos o delfines. Suelen ser terapias de coste elevado y aún no se cuenta con grandes evidencias y mejoras²²⁴.

²²³ Saldaña, D. & Moreno, F.J. Op. Cit. Pág. 204

²²⁴ Saldaña, D. & Moreno, F.J. Op. Cit. Pág. 205

○ Aromaterapia

Es un tratamiento terapéutico en el que se combinan aceites esenciales y el masaje. Estimula los sentidos del olfato, tacto y propiocepción con la intención de proporcionar relajación. La asociación repetida de un olor particular con un estado de calma y relajación durante una sesión de masaje-sensorial puede "enseñar" a una persona a relajarse²²⁵.

○ Arte terapia

Según la Asociación Americana de Arte Terapia el "arte terapia" es:

El Arte Terapia proporciona la oportunidad de expresión y comunicación no verbal, por un lado mediante la implicación para solucionar conflictos emocionales, así como para como para fomentar la autoconciencia y desarrollo personal. Se trata de utilizar el arte como vehículo para la psicoterapia, ayudar al individuo a encontrar una relación más compatible entre su mundo interior y exterior²²⁶.

En 1915 Margaret Naumburg fundó la Walden School en Nueva York. Estaba convencida de que el desarrollo emocional de los niños, criados a través de estímulos de expresión creativa espontánea motivaba el mismo aprendizaje. Apoyaba el arte como una forma de «discurso simbólico» básico para toda la educación.

El año 1920, Florence Cane, hermana de Margaret Naumburg, comenzó a trabajar en la Walden School desarrollando métodos para ayudar a los niños a liberarse del estereotipo dibujando y pintando empleando el movimiento, los sonidos, y la técnica del garabato. Tenía como meta liberar las barreras para alcanzar la fantasía y el inconsciente.

²²⁵ Bogdashina. O. Op. Cit. Pág.157

²²⁶ Fernández, M. I. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. (U. C. Madrid, Ed.) *Arte, individuo y sociedad*, 15, Pág.135

Como cuenta M^a Isabel Fernández, en Inglaterra, EE.UU., Alemania y Japón se están realizando actualmente una serie de investigaciones sobre Arte terapia orientada a personas con autismo, con muy buenos resultados y un esperanzador futuro²²⁷.

La misma autora relata que la arte terapia como medio de autoexpresión y comunicación está reconocido como un poderoso apoyo al tratamiento, diagnóstico e investigación en la salud mental ya que brinda un medio de comunicación no verbal y alternativo a aquellas personas cuya utilización del lenguaje o comprensión de las palabras es parcial o inexistente. La arteterapia se centra en la persona y el proceso más que en el producto creado.

También menciona que la terapia artística está subordinada al psicoanálisis, porque esta escuela ve en los dibujos y cuadros la posibilidad de manifestar los conflictos inconscientes, como muestra en el siguiente ejemplo:

Un niño hace un dibujo libre, dejándole elegir los medios de expresión que prefiera. Tal situación no es nueva para él respecto a su experiencia en el jardín de infancia o en el colegio, al igual que la elección del tema será el que tenga más a mano. Así representa, por ejemplo, la situación familiar tal como él la vive. La parte que podría considerarse como producto del inconsciente es la disposición y concretización de los roles que el niño presenta gráficamente, los cuales le serían muy difíciles de explicar verbalmente. En términos psicoanalíticos, el dibujo permite una satisfacción parcial de los afectos, fantasías, etc.²²⁸

²²⁷ Fernández, M. I. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. (U. C. Madrid, Ed.) *Arte, individuo y sociedad*, 15, Pág.136

²²⁸ Fernández, M. I. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. (U. C. Madrid, Ed.) *Arte, individuo y sociedad*, 15, Pág.140

1.6 Conclusiones:

Debemos tener claro desde un principio que el autismo no desaparece. Sin embargo, con el tratamiento adecuado se pueden suavizar los síntomas y las conductas como dice Eva Murillo²²⁹: “Estos trastornos no pueden considerarse como una entidad estática sino como un proceso evolutivo complejo, que difiere del típico, y que perdura a lo largo de la vida del individuo”.

No hay que olvidar que cada individuo con TEA es diferente del resto, pueden no tener los mismos síntomas, dificultades o capacidades. Por esta razón, como bien decía Ángel Rivière²³⁰: “Las pautas de tratamiento, las decisiones terapéuticas y educativas, dependen de las características específicas del desarrollo y el trastorno de cada persona con autismo en particular, y no tanto de la “etiqueta” de autismo”.

Es de vital importancia tener cuidado con las etiquetas y los tópicos que se utilizan. Leonardo Caracol Farfán²³¹ dice lo siguiente al respecto:

Yo sé que es un tema que para algunos no es clave, pero cómo te defines es lo que tu alma será, yo soy Leonardo y tengo Asperger, soy mucho más que un listado de características.

Uta Frith²³² opina que a través del conocimiento del autismo, podemos llegar a comprendernos mejor a nosotros mismos. Es evidente que cuanto mejor conozcamos los problemas y las capacidades que tienen las personas con SA-AAF, mejor podremos ayudarles. Por esta razón es aconsejable que los

²²⁹ Lovelan (2011) en Murillo, S. E. (2012). Op. Cit. Pág.57

²³⁰ Rivière, A. (2001) pág. 54 en Jiménez, N. P. (2012). Desarrollo evolutivo en los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). En M. M. Martínez, & J. y. Cuesta Gómez, *Todo sobre autismo: Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (págs. 65-86). Tarragona: Altaria. Pág.67

²³¹ Caracol, F. L. (2012). *Confesiones de un caracol: vivencias en todo Asperger*. Pág.25

²³² Frith, U. Op. Cit. Pág.69

padres de estos niños, los profesionales que trabajan con ellos y las personas de su entorno estén formados sobre el tema y tengan paciencia. La clave no está en cambiarlos a "normales" y adaptables a nuestro mundo. Como cuenta Olga Bogdashina²³³:

desenvolverse a nivel colectivo debe consistir en ayudarles a manejar sus problemas y aprender a desenvolverse a nivel colectivo.

No van a dejar de tener autismo. Sin embargo, un mejor conocimiento de sí mismos les puede ayudar a compensar mejor sus dificultades.

Tienen que vivir en un mundo que no está diseñado para ellos, y tienen que tratar con gente que, a pesar de ser consciente de las dificultades que experimentan, a menudo pasan por alto el esfuerzo que deben hacer en su intento de sobrevivir.

Los padres a menudo confiesan que lo que encontraban intolerable de la conducta de su hijo/a era que parecía no tener ningún sentido. Cuando por fin comprendían la razón de dicha conducta, les dejaba de parecer tan extraña o molesta.

El tipo de intervención debe depender del tipo y gravedad de las dificultades de la persona afectada. Es preciso intervenir realizando un entrenamiento en habilidades sociales que permita mejorar sus deficiencias y estimular sus habilidades de grupo. El papel de los profesionales debe consistir en ayudar a las personas a utilizar sus formas naturales de aprender y desarrollarse. Para lograrlo, debemos comprender cómo experimentan el mundo a través de cada uno de los canales y cómo interpretan lo que perciben diseñando programas de tratamiento de acuerdo con sus capacidades y déficits de percepción. Entender cómo sus carencias pueden afectar a su rendimiento es crucial para poder adoptar métodos y estrategias que ayuden a esa persona a desenvolverse a nivel colectivo según Olga Bogdashina²³⁴.

La adaptación debería funcionar bidireccionalmente, pero es a nosotros a quienes corresponde dar el mayor paso. Debemos asumir que un niño con

²³³ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 179

²³⁴ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 170

autismo no siempre va a percibir las cosas de la misma manera que lo hacemos nosotros. Por ello, tenemos que aprender a percibir y comprender el mundo desde su perspectiva.

Sólo entonces estaremos "en su territorio", en su mundo de percepción y no tendremos porque funcionar en dos mundos paralelos. (...) Las diferencias existentes en la percepción conducen a un mundo perceptivo diferente que inevitablemente se interpreta de otra manera. Debemos ser conscientes de estas diferencias y ayudar a las personas con autismo a sobrellevar todas aquellas sensibilidades que les resultan dolorosas y a desarrollar sus puntos fuertes.²³⁵

Con frecuencia los déficits sensoriales que padecen las personas con TEA se pasan por alto pudiendo conducir a problemas como: autolesiones, agresividad, autoestimulación, ilusiones, rigidez, ansiedad, ataques de pánico etc. Por ello insistimos en prestarles atención y recomendamos la utilización de la *Lista de Control Revisada del Perfil Sensorial* que utiliza la Dra. Olga Bogdashina.²³⁶ Las dificultades sensoriales también pueden provocar el aislamiento social si no son comprendidas y tratadas correctamente:

De adolescente, me daba cuenta de que no encajaba socialmente, pero no sabía que mi método de pensamiento visual y mis sentidos excesivamente sensibles eran la causa de mis dificultades para relacionarme con los demás.²³⁷

La misma Temple Grandin²³⁸ explica que como en el espectro autista los cerebros están especializados, es necesario desde el punto de vista educativo reforzar los puntos fuertes de estas personas en lugar de dedicarse solo a sus deficiencias. Así, propone que los profesores y los padres tienen que desarrollar el talento de los niños para convertirlo en habilidades que a la larga puedan procurarles trabajo o pasatiempos satisfactorios.

Opinamos que investigar las diferencias en la función cerebral en niños y adultos con SA-AAF ayudaría a identificar qué zona del cerebro es la afectada

²³⁵ Bogdashina, O. Op. Cit. Pág. 171

²³⁶ Bogdashina, O. Op. Cit. Págs 182-197. Ver anexo nº1 pág.345

²³⁷ Grandin, T. Op. Cit. Pág. 110

²³⁸ Grandin, T. Op. Cit. Pág. 55

pudiendo centrar en ella la terapia más conveniente según el caso. No hay que olvidar que cada persona es diferente y que el abanico de los TEA es muy amplio, lo que provoca que sus características puedan variar enormemente según el individuo.

Por último, creemos que aunque las investigaciones sobre los TEA han aumentado y avanzado durante los últimos años aún queda mucho por hacer en este campo.

2.1 ¿Qué es la educación artística?

En su doble vertiente de producir y recibir, el arte, nos habla de lo que pasa, a modo de reflejo de nosotros mismos, como individuos y como colectivo.²³⁹

Durante siglos y todavía hoy en día, las expresiones del arte han sido relacionadas con las emociones de las personas y como un modo de expresión de sentimientos. Aureliano Saiz²⁴⁰, como John Dewey y muchos otros autores, dice que los sentimientos han sido interpretados como la antítesis del pensamiento y hasta llegar al siglo XX, nadie ha sido capaz de ponerlo en duda. Esta podría ser una de las razones por la cual se le haya dado tan poca importancia a la educación artística en las escuelas durante los últimos años.

Isabel Cabanellas y Marta Eslava dicen lo siguiente sobre el tema:

...Las emociones van definiendo el campo desde el cual estamos construyendo la comprensión de la realidad, y por tanto el conocimiento.²⁴¹

Según Viktor Lowenfeld el arte es una acción dinámica y unificadora y desempeña un rol muy importante en la educación de nuestros hijos. El dibujo, la pintura o la construcción, forman un proceso complejo a través del cual el niño coge diferentes elementos de su experiencia para crear algo que más tarde tendrá un nuevo significado. Durante este proceso el niño clasifica, interpreta y después de reconvertir algunos elementos, nos da algo más que un

²³⁹ Panadés, I., & Marta, B. (2007). Situación y perspectiva en la educación artística. En M. J. Agra, M. Balada, M. Batlle, M. Berrocal, I. Cabanellas, C. Esloava, . . . Ruiz de Velasco, *La educación artística en la escuela* (pág. 110). Barcelona: Graó.

²⁴⁰ Saínez, A. (2006). *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. (Segunda ed.). (J. D. Ramírez Garrido, Trad.) Madrid: Eneida. Pág. 23

²⁴¹ Cabanellas, I., & Eslava, C. (2007). Nacimiento del sentido estético. En M. J. Agra, M. Balada, M. Batlle, M. Berrocal, I. Cabanellas, C. Esloava, . . . Ruiz de Velasco, *La educación artística en la escuela* (pág. 110). Barcelona: Graó.

simple dibujo. Con ese dibujo nos deja una parte de su personalidad al descubierto porque podemos ver cómo piensa, siente o ve.

La educación reglada influye de manera importante sobre los niños desde pequeños, desde que tiene 2 ó 3 años, o incluso desde antes, hasta cumplir los 16 o 18 años. Todos deben de asistir a clase casi a diario durante largas horas. Están obligados por la ley, no tienen otra opción y por esta razón como docentes creemos que nuestra labor, entre muchas otras, es hacer que su estancia en el colegio sea una experiencia agradable y enriquecedora. Lowenfeld ya tenía que decir sobre el tema “ésta es una importante sentencia, la cual posibilita que un joven ocupe el lugar que le corresponde en la sociedad como un miembro útil y bien adaptado”²⁴². A su entender, en el sistema de enseñanza de su época, la segunda mitad del siglo XX, educaban a los estudiantes para la producción y el consumo de los objetos sin tener en cuenta cuáles eran los verdaderos valores humanos.

Continuando con la idea del arte y la inteligencia Howard Gardner²⁴³ dice que la habilidad artística humana se enfoca ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos. Por lo tanto, si alguien quisiese tomar parte en la percepción artística, descifrando estos códigos que nos ofrece la cultura, debería no debemos de olvidar aprender a “leerlos”. Aparte de esto, el que quiera operar en este campo deberá tener conocimiento sobre algunos conceptos artísticos. Nosotros creemos que en la mayoría de los casos no se proporcionan las herramientas adecuadas para aprender a “leer” el lenguaje del arte.

Es importante que los niños se sientan a gusto con estas vías de conocimiento desde que son pequeños. No se debe olvidar que los niños pequeños suelen tener una gran curiosidad y que hay que saber responder de

²⁴² Lowenfeld, V., & Lambert Britair, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. (Segunda ed.). Buenos Aires: Kapelusz, S.A. (Pág.15)

²⁴³ Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano* (Primera ed.). (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós. Pág. 30

una manera adecuada a ese anhelo. Por eso, es importante, tomar una actitud enfocada hacia el desarrollo y tener un mínimo conocimiento del ámbito del arte. Por esta razón vemos muy interesante tener en cuenta los siguientes puntos que nos proponen Inma Panadés y Marta Balada:

- Creatividad en la percepción, en la elaboración, en la comunicación.
- Sensibilidad en la apreciación y diferenciación de cualidades.
- Capacidad de progresar en el conocimiento de manera autónoma y permanente.
- Visión transversal o multidisciplinar.
- Captación intuitiva de estructuras.
- Adquisición de las claves para descifrar códigos.
- Adquisición de criterio para valorar o emitir juicios críticos sobre los mensajes.

No debemos olvidar que durante este trabajo hablamos sobre adolescentes y sus opiniones y creencias son importantes a la hora de formar nuestra proposición. Siendo esto así, veamos lo que Gurutze Mendieta²⁴⁴ menciona en cuanto a lo que piensan los adolescentes sobre lo que es el arte:

- Lo que les resulta agradable o, más bien, bonito.
- Lo que tiene “tema”; la figuración, tanto más cuanto más fotográfica, aunque sea irreal. Les parece que lo entienden, a pesar de tener un total desconocimiento de la iconografía, no sólo de la clásica sino también de la cristiana.
- Lo que implica un esfuerzo físico y denota habilidad manual.
- Lo “antiguo”, lo que pertenece a la historia y se estudia en los libros.
- Son tan reacios y reacias a aceptar la abstracción, que aunque los medios de comunicación endiosen a alguien y sus obras se coticen a precios millonarios, piensan que les están engañando y que quien las

²⁴⁴ Panadés, I., & Marta, B. Op. Cit. Pág. 14

compra no es muy listo. Esto es importante porque generalmente no dudan de estos medios ni de quién consideran que ha triunfado socialmente.

- El no comprender una determinada manifestación estética les hace automáticamente rechazarla, despreciarla y no darle valor. Esto no ocurre en otras asignaturas, como las matemáticas o la física.

Junto con todo esto, no debemos olvidar que la percepción de la educación artística cambia según la historia y las culturas, porque se encuentra estrechamente ligada a las claves históricas y sociales. Las ideas pedagógicas de cada época y lugar también influyen ya que se darán cambios en la educación artística, según su función y lo que haya que enseñar. Los métodos y los profesores juegan un importante papel como veremos en el siguiente apartado del trabajo.

Opinamos que la educación artística es importante en la educación de cualquier persona, y por consiguiente, tendría que dársele la misma importancia a nivel académico. Aun así, en cuadro nº 12, podemos ver que en el currículo de la CAV tiene menos horas que la mayoría de las asignaturas.

DERRIGORREZKO BIGARREN HEZKUNTZAKO ORDUTEGIA

Aneko ordiak, maila maila	Guztueneko ordiak		Erreferentziako ordutegia			
	1.+2.+3.	4.	1.	2.	3.	4.
Gizarte Zientziak, Geografia eta Historia	7	3	3	3	3	3
Gorputz Hezkuntza	4	1	2	2	1	2
Herritarasunerako eta Giza Eskubideetarako Hezkuntza	1	—	—	1	—	—
Erika eta Gizabide Hezkuntza	—	1	—	—	—	1
Guztelania eta Literatura *	9	3	4	4	5	3
Euskara eta Literatura *	9	3	4	4	5	3
Atzerriko Hizkuntza *	9	3	4	3	3	3
Matematika	9	3	4	4	5	4
Naturaren Zientziak	7	—	3	3	3	—
Biologia eta Geologia	—	3x, 2 or.	—	—	—	3x 3 or.
Fisika eta Kimika	—		—	—	—	
Teknologia	4		2	1	2	
Plastikaren eta Ikusizkoen Hezkuntza	3		—	1	2	
Musika	3		1	—	2	
Atzerriko Bigarren Hizkuntza	—		—	—	—	
Informatika	—		—	—	—	
Latina	—		—	—	—	
Erlipoa	5	1	2	1	2	1
Tutoretza	3	1	1	1	1	1
Aukerakoa edo indartzekoa:	17	5	—	2	2	—
Ikastetxeak erabakitak:			—	—	—	—
GUZTIRA:	90	13	13	13	13	13

Cuadro 12: Horario de Educación Secundaria Obligatoria en la CAV ²⁴⁵

Por consiguiente, Amparo de Miguel²⁴⁶ nos muestra cuales son las ideas básicas de la nueva educación artística como disciplina:

²⁴⁵ Gobierno Vasco: departamento de educación, universidades e investigación. (Junio de 2010). *hezkuntza.ejgv.euskadi.eus*. Obtenido de *hezkuntza.ejgv.euskadi.eus*: <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43->

- a) El arte es una asignatura necesaria en la educación de cualquier persona.
- b) El arte debe ser enseñado en las escuelas como cualquier otra disciplina.
- c) En la educación general la educación artística debe aumentar los conocimientos sobre el arte y sobre las habilidades propias.
- d) La educación artística no debe limitarse al desarrollo de la creatividad y a la autoexpresión.

2.2 ¿Cuándo? La educación artística durante la historia:

El modo en el que se imparte la educación artística hoy en día, es una consecuencia de las creencias y valores imperantes en los siglos anteriores en relación con el arte. Como decía Kavolis²⁴⁷, el arte puede ser controlado por tres caminos: El mecenazgo, la censura (la iglesia, por ejemplo) y la educación. Queda claro que el arte es el reflejo de la sociedad contemporánea. Eso puede verse claramente comparando el arte de otros tiempos y el de hoy en día.

Como la cultura occidental tiene su cuna en Grecia, comenzaremos desde ese punto a conocer la historia de la educación artística. Aunque sepamos más bien poco sobre la metodología de la época, sabemos que el arte no se valoraba por su calidad estética sino por su influencia en la educación. Los griegos utilizaban el arte para perpetuar la cultura. Aun así, no se veía con buenos ojos el trabajo de los artistas. Llevaban una vida humilde y transmitían el conocimiento de padres a hijos. Por todo esto, el arte no ocupaba demasiado espacio en la enseñanza.

Hacia el año 450 A.C. nació en Atenas un nuevo concepto de educación. El de la “buena vida”. Se basaba en el desarrollo completo de la personalidad,

²⁴⁶ De Miguel, A., & JZ. de Aberasturi, E. (Abril de 1997). *HIK-HASI*(17). Págs.16-24

²⁴⁷ Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. (Primera ed.). (R. Vilá, Trad.) Barcelona: Paidós. Pág. 17

teniendo en cuenta el aspecto físico, intelectual, estético y moral de las personas. Esto condujo al equilibrio en el campo de la enseñanza entre la música y la gimnasia. Durante la época helenística, la asignatura de dibujo fue tomándose su espacio en el sistema de educación griego. Aunque no haya mucha información, se cree que los niños dibujaban los modelos del natural sobre tabla, siendo el objetivo que los niños fuesen jueces de la belleza humana.

Según Platón, la realidad había que buscarla en las “formas ideales”, y para eso había que basarse en la razón. Esto puede entenderse con facilidad utilizando la idea de las tres camas que planteaba el mismo Platón. La primera es la idea de la cama que es eterna y obra de Dios. Con lo cual será el nivel máximo de la verdad. La segunda, será la cama hecha por el carpintero, la que vemos en el mundo de lo ficticio pero que será una imitación del ideal. Y por último estaría la representación de la cama. Por ejemplo, en la pintura. Ésta última, al ser la imitación de la imitación de la cama ideal, no será tan fiable o verdadera como las demás y por consiguiente, el arte tampoco lo será. Hay que decir que la música era el único arte que no se menospreciaba a consecuencia de esta idea.²⁴⁸

Aun así, ciertos tipos de arte estaban bien vistos para la educación del niño. Por lo que decían, el arte tenía la capacidad de meterse en el alma a través de los sentidos, mientras el niño fuera demasiado joven para educarlo a través de la razón. Además, como muchas de las experiencias que tenemos de niños no se olvidan, se veía adecuado enseñarle al niño “buenas” obras de arte.

En Roma, en la época de Cicerón, empezaron a impartir educación griega a los estudiantes. Después, en el siglo III d. de C., Plotino defendía la tradición neoplatónica, según la cual el artista era capaz de encarnar una forma platónica en materiales de este mundo por un poder que le confería la actividad de su alma. Pero entonces tampoco ocupaba demasiado espacio la educación artística en la educación de la época.

²⁴⁸ Efland, A. D. Op. Cit. Pág. 33

En 476 D.C. con la caída del Imperio Romano y la llegada de la edad media, la extensión del caos de la economía feudal hizo que se terminara el mecenazgo. Era la iglesia la que tenía mayor poder en aquella época y comenzó a censurar todo lo que tuviera origen pagano. La iglesia decía que para poder alcanzar la sabiduría era necesario tener fe. Por lo que el arte fue utilizado como un instrumento para que los fieles se acercaran a Dios. De este modo, los monasterios se convirtieron en el único lugar donde se transmitía la educación. Los monjes solían ser hijos de la nobleza por lo que no era de extrañar que hubieran tenido contacto con el arte anteriormente. En estas escuelas utilizaban el sistema jerárquico a la hora de organizar el sistema de educación donde había un profesor o maestro junto con sus ayudantes. También existía la figura de los monjes “scriptorium”. El trabajo se medía por la fidelidad con la que se copiaba el original, por lo tanto, la originalidad no se tenía en cuenta. Según una regla de los Benedictinos, era necesario cultivar tanto el trabajo manual como el intelectual y gracias a esta regla se aseguró la educación artística en la época.

A finales del siglo XI comenzaron a construir pueblos en los feudos, lo cual facilitó el poder viajar y así el desarrollo mercantil. Los gremios acogieron una gran parte de la educación artística. Se formaron grupos que hacían el mismo tipo de trabajos y cada gremio se establecía en una calle. Según el sistema de aprendizaje de los gremios, los aprendices comenzaban con 13 o 14 años bajo las órdenes del maestro o su ayudante cumpliendo el estricto reglamento del negocio. Al cabo de cinco o seis años el aprendiz conseguía un certificado y después de hacer una “obra maestra” (comparable hoy en día con el proyecto de fin de carrera) podían abrir su propio taller. Eran muy pocos los que conseguían este título y como en el caso de los monjes Benedictinos, se valoraba la calidad de la imitación a la hora de evaluar el trabajo.

Hacia el renacimiento, llegó la concepción moderna del arte, distinguiéndolo de la artesanía y elevando al artista al nivel de genio. El humanismo extendió la idea de que la educación era buena para todo el mundo, no sólo para los hijos de los nobles o clérigos. Eso trajo la creación de nuevas escuelas queriendo recuperar las ideas de la antigüedad clásica. En

esa época se crearon por ejemplo las escuelas de Florencia y de Venecia. Fue en esta época cuando se le dio por primera vez importancia a la estética y se extendió la idea de la identidad cultural, el sentimiento de que uno debe ser consciente de la propia época y cultura en relación con las propias tradiciones en el pasado y las de otras personas. Por ejemplo, la pintura debía transmitir una realidad espacial teniendo en cuenta para ello la perspectiva, la proporción y la escala humana. En cuanto a la temática debía ser un suceso recogido en la literatura clásica o en la Biblia. Alberti y Leonardo empezaron a cuestionar el sistema de educación de los gremios. Ellos creían que era necesaria la parte práctica que se enseñaba en los gremios, pero no podían enseñar las ideas que transmitían los profesores de la educación humanística.

Leonardo y Miguel Ángel opinaban que:

Leonardo: “estudia primero el saber, y luego sigue la práctica que dicta ese saber.”

Miguel Ángel: “uno pinta con la mente, no con las manos.”²⁴⁹

Como hemos comentado anteriormente, los artistas se elevaron al nivel de genios y no solo eso, al parecer, las dotes que tenían les llegaban directamente desde los dioses. A consecuencia de todo esto surgieron las academias. En ellas, los estudiantes y los profesores podían intercambiar prácticas artísticas e ideas teóricas. Se reunían artistas de diferentes edades para dibujar o aprender de las obras de los demás. Empezaron a enseñarse matemáticas, anatomía y las investigaciones de las ideas humanísticas de la antigüedad, siempre aplicadas al campo del arte. La primera academia la creó Vasari en 1562 bajo el nombre “*Accademia del disegno*”. En los siglos XVI y XVII se hizo habitual la apertura de nuevas academias. Esto convirtió la pintura en una ciencia que podía enseñarse bajo unas pocas reglas, pero los ejemplos siempre debían de tomarse de los grandes maestros.

En Francia, el lugar de la humanidad lo ocupó la duda y el absolutismo político hasta el final del siglo XIX. Esto trajo que la sociedad optara por la

²⁴⁹ Efland, A. D. Op. Cit (Pág. 55)

razón y la ciencia empírica. El papel del arte consistía en ensalzar el poder del estado. No era una fuente de creatividad, sino una herramienta de propaganda para influenciar a la gente.

En el siglo XVI, Philip Melanchotthon introdujo cambios en el sistema de enseñanza general. Diseñó el sistema de enseñanza en 3 fases. Dicho sistema se parecía mucho al de hoy en día: primero estaba la escuela infantil *vernácula*, después la educación clásica y por último para profesionales y gobernantes, la universidad. A finales de siglo la metodología de la escuela general se basaba en la repetición y en el aprender de memoria.

Los artistas, al igual que en Italia, se rebelaron contra los gremios creando así, la academia francesa de escultura y pintura en 1648. En la academia se enseñaba arquitectura, geometría, perspectiva, aritmética, anatomía, astronomía e historia. Entre sus objetivos principales se encontraba la trasmisión de las principales bases del arte mediante conferencias o dibujos del natural. Según Pevsner²⁵⁰ estaba prohibido dibujar modelos del natural fuera de la academia. Para el año 1633 todos los pintores debían ser miembros de la academia y sus trabajos eran controlados por los ministros del rey. Aparte de esto, cabe destacar que se distinguían en dos niveles. Los de nivel más bajo copiaban los trabajos de los maestros, mientras que los de nivel más alto trabajaban dibujando directamente desde el natural. En las academias se enseñaba la parte teórica de la educación y la parte práctica se aprendía en los talleres de la academia, donde el estudiante debía aprender cuáles eran los temas apropiados para el estado. Entre estos temas la naturaleza muerta estaría en último lugar, después los paisajes, escenas de animales, y en primer puesto, y más importante, quedarían las representaciones de personas y momentos importantes de la historia. No hay que olvidar, que en la representación de las personas también existía jerarquía. Es decir, que los miembros de la nobleza estarían por encima de los agricultores en esa clasificación. Es de tener en cuenta, que la academia aparte de ser una escuela, era una fuente importante para el desarrollo económico de Francia.

²⁵⁰ Efland, A. D. Op. Cit Pág. 19

En el siglo XVIII la ilustración trajo consigo el interés por la ciencia y con esto llegó la revolución industrial. En esta época los gobiernos absolutistas fueron cambiados por los parlamentarios. Entonces, Rousseau escribió su obra Emilio, haciendo una crítica a la sociedad de la época.

Fueron los Germanos los primeros en construir academias saciando las necesidades industriales de la época, aunque los estadounidenses también fueron creando nuevas ideas. Los habitantes de la América colonial eran puritanos y creían en la educación clásica, ya que ésta era la base de su iglesia y Estado. Por esta razón, todos los pueblos debían de tomar medidas para que todos los niños aprendieran a leer y a escribir. Éste fue el primer intento de crear una educación universal cuyo objetivo era crear un grupo de hombres y pastores eclesiásticos que fueran capaces de leer las santas escrituras en sus lenguas originales.

Si reparamos en el arte, la idea para la compraventa de arte en el siglo XVIII tenía cada vez más aceptación, sobre todo en Francia. Para mediados de siglo en Estados Unidos se le prestaba cada vez más atención a las modas que venían de Francia, en 1805 se creó la Academia de Bellas Artes de Pensilvania. La academia francesa nació con fines políticos pero la de Pensilvania lo hizo con fines económicos, porque se necesitaban cada vez más trabajadores con conocimientos sobre dibujo y diseño para poder trabajar en las nuevas industrias.

El siglo XIX fue el siglo del materialismo científico y del ateísmo pero al mismo tiempo, ya existía un interés en la reforma social y empezó a surgir cierto interés por la religión. Por lo que respecta al arte, la distancia entre los artistas profesionales y los diseñadores artesanos iba en aumento. En las universidades también se estaban incluyendo lecciones sobre arte. El mecenazgo fue cogiendo cada vez mayor importancia y un nuevo público se interesó por el mundo del arte. Los mencionados cambios se debían a la revolución industrial, la revolución francesa, la americana y al romanticismo. Como hemos dicho antes, la revolución industrial trajo cambios en la enseñanza porque se necesitaban cada vez más trabajadores mejor

cualificados. Pero esta revolución trajo otro cambio consigo. Las personas se sustituyeron por maquinas. Cada estado buscó su propia solución. Francia construyó nuevas academias para hacer frente a sus necesidades industriales. Alemania sin embargo construyó escuelas politécnicas y las escuelas profesionales, pero no encontró una solución adecuada hasta el siglo XX, hasta la apertura de la Bauhaus. Aun así, antes de llegar a ese punto, a la academia alemana se le achacaba ser muy impersonal, al parecer no había ninguna relación entre el profesor y el alumno como sucedía anteriormente. En 1808, Schelling pidió a los profesores que no pusieran reglas o mecanismos uniformes a los alumnos, para así poder darles más libertad para que cada uno pudiera sacar su talento y así poder imitar los objetos con su propio estilo. Según McDonald²⁵¹, en las escuelas mercantiles o politécnicas mencionadas anteriormente, daban la oportunidad de recibir clases nocturnas para que así los estudiantes pudieran trabajar en la industria durante el día. En estas escuelas el currículo tenía una marcada dirección técnica que reunía la copia de dibujo a mano alzada, matemática y física.

Los primeros talleres artísticos de Francia se mantuvieron dentro de los límites del estilo tradicional de la academia aunque después, con el paso del tiempo, tendieron a ser algo más experimentales a causa del romanticismo como dice Boime²⁵². Para presentarse a los talleres los estudiantes debían enseñar un dossier al maestro y si éste les aprobaba, pasaban a dibujar en el taller. Por las mañanas solían copiar modelos en el mismo taller, pero por las tardes iban al Louvre con la intención de copiar los originales. A veces, solía acudir el patrón al taller y hacia críticas y correcciones sobre el trabajo de los alumnos. Cabe destacar que Francia, gracias a sus escuelas decorativas, tenía el primer puesto en mérito artístico comparando con las demás naciones.

La revolución francesa terminó con la autoridad monárquica defendiendo una sociedad basada en el conocimiento científico, que no necesitaba ningún poder religioso. El romanticismo sin embargo, se relacionaba con el espiritualismo, dando al artista el papel de creador de símbolos. Esto trajo

²⁵¹ Efland, A. D. Op. Cit. Pág. 292

²⁵² Efland, A. D. Op. Cit. Pág. 86

ciertas reflexiones sobre la educación y de esta manera la originalidad se convirtió en uno de los valores más importantes del arte.

Inglaterra fue el único estado industrializado que no creó ningún sistema para educación de los diseñadores artesanos. En 1837 Gran Bretaña construyó la primera escuela de diseño donde la decoración era lo que más importancia tenía. A los estudiantes se les enseñaba a construir maquetas y modelos entre otras cosas para que entendieran mejor los procesos industriales. Sin embargo, en 1851, los productos británicos se consideraron de mala calidad comparando con los demás estados y decidieron introducir lecciones de dibujo en la educación básica británica. Una consecuencia directa de esto fue la creación de la escuela de diseño de South Kensington.

En los Estados Unidos, en Filadelfia, en 1794 se abrió la primera academia pero no duró mucho tiempo y en 1807 se creó la Academia de Bellas Artes de Pensilvania. En 1802 en Nueva York se abrió otra academia y en 1825 un grupo de estudiantes que no estaba a gusto rompió con la academia para formar el grupo "*la sociedad para el desarrollo del dibujo*" que en 1826 reviviría la Academia Nacional del Diseño. En 1875 otro grupo de estudiantes descontentos, creó "*la Liga de Estudiantes de Arte*" con el objetivo de promover el máximo desarrollo en los estudios artísticos, alentar un espíritu generoso entre los miembros del grupo y transmitir cualquier información valiosa acerca del Arte que estuviese en conocimiento de alguno de sus miembros.

Durante el mismo siglo, se extendió el movimiento a favor de la educación pública, bajo el nombre de Escuela Común. Para entonces se veía necesario saber leer y escribir pero no dibujar. Esto dificultó que se pudiera tomar como una asignatura obligatoria para el currículo. El Movimiento de la Escuela Común se utilizó como forma de apaciguar las consecuencias de la pobreza y delincuencia en los Estados Unidos, para garantizar el comportamiento adecuado de la sociedad.

En Europa, las bases de la Escuela Común se las debemos a Pestalozzi. En este caso la educación fue utilizada para aliviar el caos que la crisis trajo tras de sí debido a las guerras napoleónicas. Pestalozzi creó escuelas para

niños huérfanos queriendo dar con los métodos para desarrollar el potencial de todos los niños. Según él, se debía aprender de la naturaleza, ya que en ella se encontraban las verdades y para poder percibir las eran necesarios los sentidos. Se vio forzado a encontrar formas de enseñar que fueran eficientes, baratas, fiables y fáciles de aplicar por parte de los profesores formados en poco tiempo. En su opinión, estos métodos debían desarrollarse desde los más simples, a los más complejos. Sus primeros ejercicios comenzaban con figuras geométricas simples (líneas rectas, curvas, ángulos...) complicándose poco a poco. Estos trabajos se evaluaban en base a la claridad y precisión, pero esto dejaba poco sitio para la expresión y la originalidad. La idea de una pedagogía basada en las impresiones sensibles sugería que los estudiantes deberían comenzar sus estudios a partir de objetos. Pestalozzi propuso, al contrario, que el proceso comenzara con el estudio de líneas, y que estas líneas se usaran para describir y juzgar los objetos percibidos. Él creía que las líneas, curvas y los ángulos podían leerse a través de impresiones sensibles como un alfabeto, de ahí surgió "El ABC de Anschauung". Fueron muchos los seguidores de Pestalozzi tanto en Europa como en Estados Unidos, pero para 1870, el innovador trabajo de Pestalozzi fue perdiendo frescura y tuvieron que buscar nuevos caminos.

Como ya hemos visto con anterioridad, después de la Guerra de Secesión los Estados Unidos pusieron sus esperanzas en la educación. Esto es lo que dijo Charles Callahan Perkins:

... Enseñar a los niños a dibujar es igual de fácil que enseñarles a escribir, en la medida en que se les enseñe del modo adecuado, siguiendo un método cuya excelencia esté absolutamente contrastada...²⁵³

El talento no era una capacidad necesaria a la hora de aprender a dibujar y cualquiera podía aprender a dibujar mientras fuera capaz de leer y escribir. Por lo que el artista no nacía, se hacía (educaba). Para ello, era lícito tener un grupo de profesores preparados pero en aquella época no existían en los EEUU, por lo que contrataron al profesor de dibujo Walter Smith del Reino Unido. Éste, en vez de crear una escuela para educar a artistas, preparó a

²⁵³ Efland, A. D. Op. Cit. (144. pág.)

profesores para posibilitar que después estos pudieran enseñaran de manera adecuada a sus estudiantes. Pero la crisis económica no ayudó y trajo consigo la reducción de profesores que se dedicaban a lecciones especiales, por supuesto, entre ellos el dibujo. El método de Smith fue criticado en comparación con el de Pestalozzi, porque no se dirigía desde lo simple hacia lo complejo. Al final, después de muchos intentos, destituyeron de su puesto a Walter Smith y en su lugar nombraron a Henry Hitchings.

Como movimiento en contra de la escuela pública masificada apareció el idealismo romántico, que defendía la expresión personal. Esta corriente entró por dos caminos distintos al ámbito de la educación: uno a través de los trascendentalistas de Nueva Inglaterra y el otro, por la interpretación que hizo William Torrey Harris en torno a Hegel. Mientras para algunos el arte se veía como un objeto de lujo, la idea de que el arte era un intermediario para subir la moral de la sociedad estaba cada vez más enraizada. El trascendentalismo era un movimiento religioso, filosófico y literario. Seguía la filosofía y la literatura de Kant y creía en la existencia de un Dios benévolo y en la perfectibilidad humana a través de los esfuerzos del propio individuo. En su opinión, era más fácil alcanzar la inspiración en un entorno natural que en el centro de la ciudad. No cambiaron las escuelas de sitio, pero tomaron muy en cuenta el decorado y el entorno. Alcott fue uno de los trascendentalistas que llevó adelante este modo de pensar. Decoraba las aulas con “objetos bellos” con la intención de “atraer y cultivar la imaginación y el corazón”. Este abrió la “Escuela Templo” en 1834 con la ayuda de Peabody. Esta escuela se basaba en los principios trascendentalistas. Utilizaban un método basado en conversaciones para hacer surgir ideas en los alumnos. Pero a medida que el tiempo avanzaba, las “conversaciones” de Alcott empezaron a tocar temas que en opinión de Peabody eran algo polémicos tales como: el nacimiento, la muerte, la circuncisión... Por esta razón Peabody presentó su dimisión.

En Europa, Froebel criticó a Pestalozzi aun habiendo estudiado con él. En su opinión, la metodología del segundo autor carecía de organización. Froebel entendía el desarrollo como una tendencia para diferenciarse de los demás pero a su vez permitiendo a cada uno mantener su ser. Se distinguían de los

demás pero a la vez integrándose en la comunidad. Decían que la acción era el distintivo principal de la inteligencia, y siendo esto así, completaron un currículo basándose en los principios del juego. Según Froebel, jugando se veía la representación activa del Yo que a su vez era la manera de expresarse de cada uno. Froebel insistía en que el educador, adoptando el papel del jardinero, debía lograr las condiciones adecuadas para el crecimiento y el jardín de infancia, era el lugar idóneo para ello. Su objetivo era ayudar al niño a descubrir la unidad detrás de la diversidad de las formas y los diseños de las cosas, y a comprender los principios matemáticos que expresan la armonía del universo. Para eso inventó el método “regalos y deberes”. Hacia 1848, cuando Alemania estaba entrando en el conservadurismo, empezaron a cerrar las guarderías. Pero el eco del trabajo de Froebel llegó hasta Estados Unidos y Peabody creía que los *regalos y deberes* podía ser una base para una educación orientada hacia la industria. Los juguetes que utilizaban en esa metodología eran miniaturas de los objetos que utilizaban los adultos. En la década de los 80, Mary Dana Hicks se trasladó a Boston, encontró relación entre los objetos de Froebel y las “forma-tipo” convirtió los “regalos y deberes” en una actividad artística.



Imagen 34: materiales de pedagogía Froebel²⁵⁴

Como hemos visto antes, los trascendentalistas no fueron los únicos que se opusieron a la escuela pública. Por eso hay que mencionar la aportación hecha por William Torrey Harris sobre el idealismo de Hegel. Hegel tomó la razón como punto de partida de la realidad suprema porque era espontánea, auto-creada y libre. Harris distinguía cuatro instituciones: la familia, la sociedad civil, el estado y la iglesia. Por esta razón, la escuela sería la herramienta para realizar la transición del nivel más alto, la iglesia, hasta la familia. Sus seguidores pensaban que un ser humano ético debería saber integrarse en estas instituciones creadas por la sociedad. Aparte de esto, relacionaban los estilos de arte con la religión y el mejor arte era el que sabía interpretar la naturaleza, por lo que debían enseñar arte para que los hombres aprendiesen a apreciar y a reproducir la naturaleza. Por consiguiente, la finalidad de la educación artística era desarrollar en el niño un profundo respeto por aquellas instituciones sociales que imponían cierto grado de control sobre la acción personal. En la medida en que la apreciación del arte introducía a los niños en los ideales morales de su época, podía ser utilizada por los educadores para fines de control social.

²⁵⁴ Jaisa Educativos. (s.f.). *Bebés y más*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de *Bebés y más*: <https://www.bebesymas.com/educacion-infantil/materiales-de-pedagogia-froebel-en-jaisa-educativos>

En 1870, se extendió la idea del “arte por el arte” junto con la del esencialismo. El hecho de que Darwin explicase de manera científica la diversidad de la naturaleza, trajo la eliminación de las necesidades divinas.

En el siglo XIX, en las escuelas para mujeres de los EEUU, las mujeres solían tener contacto con el arte. Para la segunda mitad del siglo, muchas mujeres se habían metido a trabajar en el mundo de la educación. En la Escuela Monitorial de Fowl se demostró que las mujeres podían aprender con el mismo método que los hombres, y en la academia Abbot, se les daba la misma educación a ambos sexos. Como hemos mencionado, en las épocas pre-bélicas, las escuelas fueron utilizadas como mediadores para mantener la sociedad en calma pero durante los años posteriores a las guerras las clases medias fueron cogiendo cada vez más importancia, y pidieron mejores programas de educación con la intención de mejorar el desarrollo de la sociedad.

Como hemos visto, en el siglo XIX se dieron nuevas teorías sobre el desarrollo de los niños. Una de esas es la teoría de John Dewey, sobre la resolución de problemas. Dewey dice que, las teorías de la educación deberían de ser valoradas por métodos científicos. Se posiciona a favor de la ciencia desde el campo de la observación de la naturaleza, es decir, las experiencias aprendidas en el día a día debían tener mayor valor que lo escrito en los libros.

En este siglo también se produjeron enormes cambios en la tecnología, como la invención de la cámara fotográfica en el año 1840. Desde entonces, los artistas no tendrían la necesidad de trabajar como retratistas, lo cual dio pie a que la manera que tenían de ver su mundo cambiase. También se crearon nuevos tintes y materiales, aumentando la riqueza de las paletas. Los artistas se pusieron entonces a mirar al mundo interior, al inconsciente, el miedo... apartando el realismo y dirigiéndose hacia el expresionismo y surrealismo. Esto trajo la búsqueda de nuevas fuentes de inspiración. Así, fueron muchos los que se fijaron en el arte de los pueblos primitivos. Este tipo de arte se ha comparado muchas veces con el de los niños. 1970, una exposición retrospectiva de Cezanne demostró que todas las formas se podían reducir a

los conos, cubos y cilindros. Picasso y Braque dieron la bienvenida al cubismo creando nuevas realidades. Kandinsky y Malevich sin embargo, quisieron encontrar los principios de las formas puras. Había una creencia generalizada según la cual todas las artes se basaban en unos elementos y principios. Partiendo de esa idea, el diseño se tomó como base de la educación artística. La Bauhaus alemana puede ser un claro ejemplo de ello.

Entre 1890 y la Primera Guerra Mundial el dibujo pasa de ser una asignatura limitada a tomar contenidos más generales. La educación industrial se va alejando con la llegada de la guerra y el papel del arte queda relegado a la búsqueda de la belleza y del gusto estético.

Más adelante, entre los años 30 y la Segunda Guerra Mundial, el arte comienza a relacionarse con las demás asignaturas y en 1932 el régimen nazi trajo el cierre de la Bauhaus y muchos de sus estudiantes emigraron a los Estados Unidos. Esto colocó el diseño en el núcleo de la educación artística y se dieron cuenta de que con las bases del diseño podían crear un tipo de arte funcional y expresivo.

Después de la 2ª Guerra Mundial predominaron tres corrientes: la expresionista, la reconstruccionista y la científico racional.

Las creencias expresionistas venían del romanticismo del siglo XIX, los comienzos de los jardines de infancia, los movimientos contra las academias y las tradiciones. El niño artista adoptó el papel de salvador de la sociedad. Lowenfeld, Read y Froebel fueron los seguidores de estas ideas.

Los reconstruccionistas creían que la educación era capaz de cambiar la sociedad.

El racionalismo científico, como su nombre indica, se basaba en la ciencia. Era el darwinismo social del final del siglo XIX. Su ideología era conservadora, creía en el aprendizaje mediante el descubrimiento y pensaban que los estudiantes podían ser activos a la hora de producir el conocimiento. Conforme a esto, los conocimientos se pasaban de profesor a estudiante

promoviendo la educación unidireccional. Esta educación se utilizaba como control social. No se creía en las oportunidades y posibilidades del individuo.

En 1982 Paul Getty Trust quería construir un centro para la educación artística. En el centro se enseñaría la DBAE o Educación Artística Basada en la Disciplina como respuesta al arte perfeccionista. Los contenidos se basaban en el taller de artes, crítica, historia del arte y estética. La DBAE, fue criticada por el tono conservador de sus propuestas y por su tendencia a concebir la educación artística como el estudio de los logros culturales del pasado. Además, ha sido acusada de convertir el arte en un quehacer pasivo.

La educación artística se caracteriza por cambiar a menudo de nombre y concepto, aún así, somos de la opinión de que un movimiento concreto no puede estar por encima de los demás todo el tiempo y estos movimientos nunca se terminan del todo. El arte tiene las virtudes de la implicación afectiva, el aprendizaje participativo, los sentimientos y la imaginación. El arte funciona como las modas y nosotros abogamos por un tipo de educación artística que sea flexible y se sepa adaptar a las necesidades y características de su época y alumnado.

Fernando Hernández nos explica la importancia de la cultura pedagógica:

Es innegable la importancia de lo visual en el mundo contemporáneo. El mundo es cada vez más visual, pero muchas veces no sabemos muy bien lo que quiere decir lo que vemos porque no tenemos estrategias suficientes para ello. No sabemos descifrar las claves de la cultura visual. Además, el universo visual influye en gran manera en la configuración de la identidad. Nos ayuda a ver lo de fuera y lo de dentro de uno mismo, para que cada uno pueda crear sus representaciones. Los límites de las artes visuales han cambiado para crear espejos que reflejen cómo cambia la realidad. Si las prácticas artísticas van cambiando, sería adecuado cambiar los métodos de enseñanza de éstas. Por eso, tendrían que darse cambios en los objetivos de la educación escolar. El profesor tendrá que tener otros conocimientos y conocer otros métodos para entender e interpretar la realidad.²⁵⁵

²⁵⁵ Hernández, F. (1999). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Mediante la interdisciplinaridad se quiere conseguir una oportunidad para tener en cuenta los problemas que tiene la cultura. Promover la interactividad teniendo en cuenta las experiencias extraescolares de cada individuo y las características de cada uno. Por eso, la educación tendrá que prestar atención a las formas de mirar que existen y tendrá que pensar en maneras para crearlas. Tendrá que reflexionar sobre las relaciones de poder que se crean y comprender la representación como un discurso en la práctica cultural.

Pero para poder sacar todo esto adelante, es necesario poner unas nuevas bases:

- Bases y propuestas teóricas.
- Nuevas proposiciones metodológicas.
- Tener en cuenta la pasión por la investigación, el contexto, el proceso de acogida, la formación de las miradas y no sólo el de las imágenes.

Los tiempos cambian sin cesar y el arte ha pasado de ser objeto de estudio a crear una cultura visual. Como hemos comentado, la sociedad está cada vez más ligada a las imágenes y aunque los pensamientos y valores hayan cambiado desde la modernidad a la postmodernidad, seguimos con planteamientos similares.

- En la modernidad: Se buscaba lo absoluto; había unión, no había pluralidad, las cosas debían ser objetivas, se situaban dentro de una ética. El formalismo, la disciplina y la seguridad eran muy comunes.
- En la postmodernidad: Las cosas son más relativas, se busca la diversidad, lo foráneo. Cada cosa tiene su momento, el placer y las cosas light. Los sentimientos cogen relevancia frente a la objetividad.

No debemos olvidar que la historia de la educación artística que acabamos de ver se sitúa en occidente. En oriente las cosas han ocurrido de

distinta manera. Como normalmente se tiende a generalizar, hemos creído oportuno hacer esta aclaración. Por ejemplo, como cuenta Howard Gardner, en China hoy en día tienen una educación artística basada en las tradiciones, siendo su objetivo principal elaborar “lo mejor” del pasado. Toman la educación artística con mucha seriedad y severidad dándole mucha importancia en el currículo. En ese aspecto, aunque los contenidos sean distintos, en occidente queda mucho por hacer. Todavía hoy en día en muchas escuelas del Estado Español, después de la LOE, la educación artística queda relegada al papel de autoexpresión o de manualidades, como cuentan Amparo De Miguel y Estibaliz JZ De Aberasturi²⁵⁶.

2.3 ¿Por qué enseñar Educación Artística?

Vivir cooperando como un ser bien adaptado en esta sociedad, y contribuir a ella en forma creadora es el más importante de los objetivos de la educación.²⁵⁷

Acabamos de ver que durante la historia los valores del arte han ido cambiando. Por eso, en este apartado quisiéramos explicar algunas de las razones por las cuales creemos que es importante educar a nuestros hijos y alumnos artísticamente. Para ello será fundamental conocer cuáles son sus objetivos. A continuación conoceremos la opinión que tiene al respecto Elliot Eisner:

¿Cuáles son los objetivos educativos de la enseñanza artística? ... yo daría prioridad a los tres objetivos siguientes:

²⁵⁶ De Miguel, A., & JZ. de Aberasturi, E. Op. Cit. Págs.16-24

²⁵⁷ Lowendfeld, V., & Lambert Britair, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. (Segunda ed.). Buneos Aires: Kapelusz, S.A.

La educación artística tiene algo que ver con el desarrollo de la mente. El tipo de mente que se desarrolla en el arte tiene que ver especialmente con la creación y la perfección de cualidades visuales. Las cualidades visuales son los fenómenos a los que dedicamos la mayor parte de nuestra atención.

En segundo lugar, intentamos ayudar a los estudiantes a aprender a “leer” el mundo visual desde el marco de referencia artístico; la educación artística tiene algo que ver con la expansión del modo en que los estudiantes ven y experimentan el mundo; la manera en que los estudiantes ven y experimentan el mundo depende no sólo del mundo, sino también de lo que ellos aportan al mundo. La educación artística se ocupa de ayudar a los estudiantes a llevar al mundo un marco de referencia visual.

En tercer lugar, intentamos ayudar a los estudiantes a sentir el estímulo que es el sello distintivo de la experiencia estética; (...) La visión es puesta al servicio del sentimiento. A veces el sentimiento es delicioso. A veces doloroso. Pero siempre es, en su mejor logro, emocionante.

(...) Tiene como objetivo el desarrollo de la mente, aspira a ayudar a los jóvenes a ver, y trata de promover esa cualidad especial de la experiencia humana que es tan característica que le damos un nombre especial. La llamamos experiencia estética. En cuatro palabras, la educación artística trata del enriquecimiento de la vida.²⁵⁸

Durante años el arte ha sido relacionado con la expresión, siendo utilizado como una vía para exteriorizar las emociones y los sentimientos. Se ha solido decir que las acciones plásticas ayudan en el desarrollo integral y armónico del individuo, reforzando la creatividad y a su vez, ayudando en el desarrollo de la sensibilidad y expresividad. Como explicaba Boutonier²⁵⁹, a través de los dibujos, los niños se dan cuenta de que tienen capacidad creativa. Dicho de otra forma, pueden producir cosas a través de sus experiencias personales. Por lo tanto, por medio de la creación artística, podemos vernos como creadores de artefactos y a su vez exteriorizar las ideas, los sentimientos, las

²⁵⁸ Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*, 44-55.

²⁵⁹ Boutonier, J. (1968). *El dibujo en el niño normal y anormal* (Primera ed.). (J. Prieto, Trad.) Buenos Aires: Paidós. (pág.77)

emociones,... o hacerlos visibles, audibles y tangibles. Esto quiere decir que el arte puede ser otro modo de comunicación en el cual no se utiliza la palabra y que puede ayudar en la comunicación no verbal abriendo el abanico de posibilidades de relacionarse que los estudiantes tienen. Junto con esto, podemos decir que el arte, a la vez que nos da la posibilidad de representar pensamientos, también nos brinda la oportunidad de conocer mejor nuestra mente, para poder reflexionar sobre nuestros pensamientos. A través de la expresión, daremos forma pública a los miedos, preocupaciones, sueños, etc. de nuestro interior, ya que el arte es capaz de activar la sensibilidad. Los materiales utilizados tienen mucho que decir en torno a la comunicación, porque se forma un diálogo parecido al de la respuesta que da una persona a otra entre el artista y el material. Uno debe darse cuenta de lo que le pide el otro y tratar de dar la respuesta apropiada. En ese camino, como hemos dicho, el artista deja al descubierto ante el público el YO. Así, el artista o el alumno se convierte en el autor que, mientras trabaja, desarrolla su personalidad.

(...) no se trata de una expresión provocada por mecanismos reflejos, como los gritos, sino de una expresión constructiva, creadora. El dibujo es una manifestación de la capacidad creadora del niño: en este poder creador se concentra la más alta capacidad de adaptación a la naturaleza que posee el hombre. Pues adaptarse no es padecer, sino producir una respuesta que permita dominar una situación nueva.²⁶⁰

El dibujo nos da la posibilidad de representar utilizando la imaginación, convirtiendo en dibujo realidades posibles e imposibles, ideas del pensamiento visible, después de haberlas pasado por el filtro del punto de vista personal y subjetivo de cada uno. Según otros autores como Lowenfeld, los jóvenes empiezan a encontrarse a sí mismos al pasar a educación secundaria haciéndose preguntas como ¿Quién soy?, ¿Qué haré?, ¿En qué creo? Después de ver esto, Lowenfeld²⁶¹ dice que la educación artística da a los jóvenes una oportunidad única de identificarse con los de su alrededor y consigo mismos. También podemos conocer los trabajos de cada uno, plantear

²⁶⁰ Boutonier, J. Op. Cit. Pág. 55

²⁶¹ Lowenfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit. Pág. 3

problemas, marcarse y representar objetivos, como explica Arnheim²⁶²: podemos adquirir más destrezas para abordar problemas organizativos en otros ámbitos de la vida.

Los cambios que se dan en la pubertad, tanto los físicos como los que se dan en la identidad de cada uno son evidentes. En esta edad, los adolescentes pueden ser muy críticos con la gente de su alrededor y también con sus compañeros. Tienen gran facilidad para marginar al resto porque sienten la necesidad de exteriorizar lo que tienen dentro de una forma u otra. El artista también vive preocupado por su entorno (por la sociedad). Las obras de arte le sirven para criticar la sociedad y a su vez, para transmitir opiniones y valores. Por lo tanto, el artista es un crítico social. Lowenfeld²⁶³ dice lo siguiente sobre el valor de la educación artística en secundaria:

Identificarse consigo mismo y con los otros, o con un trabajo y ser capaz de decir “esto es mío”, poder plantearse problemas, establecer objetivos, y ser responsables de la dirección y método de expresión, son todas consideraciones muy importantes en el desarrollo de un programa artístico para la escuela secundaria. No puede ignorarse la vida del estudiante secundario; sobre sus requerimientos debe construirse el programa.

Uno de nuestros objetivos a través del arte es encontrar estrategias y maneras para elaborar opiniones críticas. Tener una visión e ideas acerca del mundo y que los alumnos las expresen mediante el arte, para así ayudar a cada individuo a integrarse en su comunidad ya permite el diálogo entre los niños, en la comunicación de las propias experiencias y surge la posibilidad de que actúen en proyectos compartidos.

A través de la educación artística podremos entender mejor los pensamientos de las personas y las relaciones del mundo de la realidad. Además aprenderemos a manejar fenómenos visuales para que nos ayuden en la organización de nuestros pensamientos. Aunque hayamos mencionado la comunicación no verbal, la educación artística también nos puede ayudar en la

²⁶²Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística* (Primera ed.). (F. Ingles, Trad.) Barcelona: Paidós.(pág.250)

²⁶³Lowendfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit. Pág. 250

expresión verbal ayudando a los estudiantes a explicar las conclusiones de sus pensamientos. En 1925, Vigotskii²⁶⁴ dijo que el arte representa un modo especial del pensamiento y que puede llevarnos a la misma respuesta que el pensamiento científico, eso sí, por otros caminos. Relacionado con la misma idea, Aureliano Sainz nos dice lo siguiente:

El arte es una actividad humana en la que el hombre da a conocer sus emociones con un sentido comunicativo. Con ello (se puede) dar cuenta de la diferencia que existe entre el pensamiento científico y el pensamiento artístico y demostrar la importancia que el arte (todas la artes) tiene en la formación de la inteligencia y el aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que cierta parte del conocimiento nos viene del conocimiento de la realidad empírica y material. Este tipo de conocimiento, como dice Sainz, será de forma visual. No debemos olvidar que todos los conocimientos nos vienen de los sentidos y que los niños pequeños aprenden así. Con esto podemos ver que hay varias formas de conocer la realidad y al igual que la ciencia, el arte también puede ser una de ellas. Suzanne²⁶⁵ Lager nos presenta dos formas de conocer el mundo: *el modo discursivo*, basado en los métodos científicos llegando a ser sistemático y racional, y *el modo no discursivo*, el que nos muestra otros valores para ver el mundo a través del arte. Al igual que otros muchos autores, nosotros también coincidimos con la idea de que el arte es un conocimiento complementario para la preparación integral de la persona. Entre ellos, Eisner dice que nuestra experiencia con el mundo es fundamentalmente cualitativa. Unido a esta idea, Sainz²⁶⁶ dice que una parte importante de nuestro conocimiento se basa en las interpretaciones de nuestra vida cotidiana sin tener que hacer uso de criterios de medición, cuantificación o validaciones que exige la ciencia. Por lo tanto, la educación artística posibilita una percepción y comprensión más ricos de la realidad y también puede ayudar a controlar nuestros movimientos.

²⁶⁴ Saínz, A. op. Cit. Pág. 30

²⁶⁵ Eisner, E. W. (s.f.). *Educación la visión artística*. (D. Cifuentes, Trad.) Barcelona: Paidós. Pág. 5

²⁶⁶ Saínz, A. op. Cit. Pág. 27

Por otro lado, Arheim²⁶⁷ dice que los niños y los artistas no son capaces de expresar lo que quieren de una manera satisfactoria si no han conseguido los medios adecuados para ello. Por todo eso, creemos que es necesario dotar a los jóvenes de procedimientos, expresiones y estrategias para su capacidad comunicativa poniendo la atención en la enseñanza de las técnicas y en las acciones. Imanol Agirre²⁶⁸, junto con otros autores, nos deja claro que los jóvenes llegan al punto de mayor expresividad gráfica a la edad de 9 – 10 años, y al terminar la educación primaria, los niños suelen estar preocupados por su falta de habilidad para dibujar. Muchas veces, “el niño no se sentirá capacitado para el dibujo y no progresará nada si no recibe educación especializada”. Además, cuando somos mayores, pasamos malos momentos porque vemos que aunque nuestra capacidad comunicativa aumenta, paradójicamente, nuestra capacidad de dibujar no mejora. Por lo tanto, recuperando las palabras de Imanol Agirre, “tendremos que cambiar totalmente las actitudes y prejuicios que tenemos hacia el dibujo y la expresión artística en general. Se puede enseñar dibujo ofreciéndole el lugar que debe de ocupar en el currículo”.

El arte contemporáneo da una gran importancia a la participación del espectador, integrando al público en su proceso creativo, pero esa integración no se realizará si el espectador no está preparado para ello o si no dispone de unos conocimientos mínimos para participar artísticamente. Gardner dice que “los estudiantes adquieren no solo habilidades artísticas *per se*, sino también conocimiento de lo que significa llevar a cabo una empresa significativa, con apoyo apropiado pero no con ayuda excesiva. Estos estudiantes tienen también la oportunidad de observar su propio desarrollo y crecimiento”. A fin de cuentas, como menciona Lowenfeld²⁶⁹, el aprendizaje no solamente significa acumulación de conocimientos, sino que, además, implica la comprensión de cómo se pueden utilizar.

²⁶⁷ Arnheim, R. Op. Cit. pág. 70

²⁶⁸ Agirre, I. (abril de 1997). *Hik-Hasi*(17). Págs. 8-14

²⁶⁹ Lowenfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit. Pág. 27

La educación artística se ha entendido muchas veces como desarrollo de la creatividad, pero parece que en los currículos de hoy en día se les da mayor importancia a asignaturas como las matemáticas o las lenguas. Hemos podido comprobarlo en el capítulo dedicado a la historia de la educación artística y también en el decreto del Gobierno Vasco (ver cuadro 12).

En opinión de muchos, los individuos que dominan materias como las matemáticas serán los más desarrollados intelectualmente y por eso se les da tanta importancia a estas asignaturas, dejando menos horas para otras, como la educación artística. Aunque suene paradójico, durante los últimos años se le ha dado importancia a la imaginación, intuición y a la creatividad, como muestran los decretos curriculares para la educación infantil, básica y bachiller en la Comunidad Autónoma del País Vasco:

La nueva realidad tecnológica a la que nos hemos referido nos lleva a entender que la manipulación (con finalidades artísticas o no) de la información visual en la vida cotidiana genera y necesita capacidades de pensamiento, más cercanas que nunca a las requeridas en el arte. Las razones esgrimidas a lo largo de toda la historia de la educación artística para que se le otorgue un lugar importante en la escuela, como parte de una formación integral, a saber: desarrollo de la creatividad, de la imaginación, de la autonomía, desarrollo perceptivo y motriz, desarrollo de la sensibilidad estética, de la expresión personal, del pensamiento cualitativo, de la inteligencia emocional, de la capacidad de comunicación y socialización, aparecen reforzadas en los comienzos del siglo XXI.

(...)Por ello, se recoge en el currículum la dotación de herramientas técnicas, procesuales y de lenguaje que le devuelvan y afiancen la confianza en sus capacidades para producir mensajes estéticos, para expresar emociones y sentimientos, para opinar y reflexionar por medio del arte o a través del mismo, demasiadas veces debilitadas en el tránsito entre la Educación Primaria y la Secundaria.

Aunque sobre el papel se haya mostrado interés ante estas capacidades, en la práctica se han relacionado con individuos incapaces para la lógica, el razonamiento y la sistematización. Aun así, sabemos que, la suerte y la intuición tienen una participación activa en la adquisición de conocimientos.

Como dice Vigotskii²⁷⁰: “La propia ciencia no es posible sin imaginación. Las grandes hipótesis de donde nacen las grandes teorías son en esencia hijas de la imaginación”

Podemos verlo con claridad a lo largo de la historia en diversos ejemplos, como cuando Isaac Newton dio con la gravedad o al recordar el momento en que Alexander Fleming estornudó cuando estaba intentando conseguir la penicilina.

Lo que con todo esto queremos decir es que la enseñanza de la educación artística no contradice la enseñanza, si no que se complementan y, como explica Arno Stern²⁷¹ a los estudiantes, se les da la oportunidad de expresarse y se les educa en el respeto por el trabajo de los de su alrededor. Tienen la oportunidad para crecer en la diversidad desarrollando la capacidad para la expresión y comunicación y consolidando la relación que tienen con el exterior mejorando a su vez, las relaciones interpersonales.

Por si todo lo mencionado fuera poco, es digno de mención que la exteriorización de los sentimientos ayuda mucho en el equilibrio emocional y que esto puede producir tanto bienestar físico como social. Así, cuando nos sentimos mejor con nosotros mismos, nos aumenta la autoestima y las relaciones con los demás suelen ser mejores. Por esto, tendremos que tener en cuenta de una forma u otra que todos somos creadores y que todos tenemos la oportunidad de aprender, aunque unos tengan más facilidad que otros en algunos campos. Además, suele ser habitual entre los jóvenes que les agraden las clases de educación artística y eso motiva a los estudiantes. Cabe destacar junto con todo esto, que el arte puede tener una función lúdica y que debería de sacársele partido.

En el otro extremo de las ideas mencionadas, se pueden encontrar pensadores que plantean la educación artística como base de la educación.

²⁷⁰ Vigotskii, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. (Primera ed.). Madrid: Akal. Pág. 45

²⁷¹ Stern, A. (1962). *Comprensión del arte infantil* (Primera ed.). (J. J. Thomas, Trad.) Buenos Aires: Kapelusz.

Nosotros querríamos remarcar una característica de esa idea, la de que el arte nos brinda la oportunidad de relacionarlo las demás asignaturas. Es obvio que mediante el arte podemos trabajar cualquier tema y que por lo tanto podría servir de puente para unir los conocimientos adquiridos en distintas materias. Así los estudiantes, aplicarían lo aprendido en asignaturas de otros campos y entenderían el contenido de un modo más completo e interdisciplinar.

Después de ver todo esto, Eisner²⁷² nos pone sobre la mesa dos justificaciones a favor de la educación artística. Una será una justificación contextualista y la otra esencialista:

a) Contextualista:

Toma en cuenta cuáles son las necesidades de la mayoría de los estudiantes y de la sociedad. Pone el mayor interés sobre el “estudiante” intentando saciar sus necesidades. Por lo tanto, la educación cambiará según cambien esas necesidades.

b) Esencialista:

El arte tiene unos valores propios que nada más nos puede dar. Éstos nos aportan una nueva forma de conocer el mundo que se basa en la experiencia personal.

Como dice M^a Jesús Agra²⁷³, el objetivo que perseguimos no es que los alumnos adquieran una serie de conocimientos específicos, sino que alcancen a construir una estructura de pensamiento, una forma de mirar que se prolongue después del periodo escolar y capacite a las personas para comprender y apreciar los valores estéticos del arte y del mundo que les rodea. Por lo tanto, nuestro objetivo no será crear artistas. Así pues, deberemos de tener en cuenta:

²⁷² Eisner, E. W. Op. Cit. Pág. 2

²⁷³ Agra, M. J. (2007). La educación artística en la escuela. En M. J. Agra, M. Balada, M. Batlle, M. Berrocal, I. Cabanellas, C. Eslava, . . . R. d. Velasco, *La educación artística en la escuela* (Primera ed., pág. 110). Barcelona: Graó.

- El nivel de desarrollo psicológico de cada alumno.
- Dar la oportunidad para aprender de las experiencias directas y concretas de cada uno.
- Crear un ambiente lúdico.
- Tener una atmosfera agradable y creativa para el trabajo.
- Hacer una evaluación continua individual de los trabajos impulsando el desarrollo personal y excluyendo las comparaciones y la competitividad.

Y así como apuntan Imma Panadés y Marta Balada,²⁷⁴ quienes abogan por utilizar la educación artística como un poderoso agente para la formación y el desarrollo de habilidades vinculadas a actitudes como:

- Creatividad en la percepción, en la elaboración, en la comunicación.
- Sensibilidad en la apreciación y diferenciación de cualidades.
- Capacidad de progresar en el conocimiento de manera autónoma y permanente.
- Visión transversal o multidisciplinar.
- Captación intuitiva de estructuras.
- Adquisición de las claves para descifrar códigos.
- Adquisición de criterio para valorar o emitir juicios críticos sobre los mensajes.

Además, Boutonier²⁷⁵ suma lo siguiente en cuanto a los niños con necesidades de apoyo: “El dibujo, utilizado en forma adecuada es, en manos del pedagogo, un instrumento educativo de primer orden: por una parte, da al niño normal la ocasión de expresarse y explayarse con libertad y, por la otra, sirve para estimular al niño deficiente, para reeducar al oligofrénico, permite al inadaptado adquirir el gusto por el trabajo personal y al niño difícil establecer un contacto afectivo.”

²⁷⁴ Panadés, I., & Marta, B. Op. Cit pág, 14

²⁷⁵ Boutonier, J. Op. Cit pág.75

2.4 ¿Qué es lo que se debe enseñar en Educación Artística?

El nombre de la materia Educación Artística se ha ido cambiando una y otra vez durante los últimos años. Como dice Imanol Agirre,²⁷⁶ el nuevo nombre de la materia “educación artística” es más amplio que el antiguo, “expresión plástica”. Mientras el segundo se limita a procedimientos concretos, el primero va más allá de la creación personal y quiere llegar a ser una herramienta para la interpretación y comprensión basándose en el arte. Hemos mencionado que el arte no sólo ayuda a mejorar el desarrollo de la identidad de cada uno, sino que también participa en el desarrollo de la inteligencia y tiene un gran valor en la preparación de estrategias de conocimientos generales. A su vez, es de mencionar que la psicología cognitiva, aunque sea teóricamente, da cada vez da mayor importancia a esta materia. Aun así, son muchos los profesores que siguen creyendo que en la materia de Educación Artística existen alumnos buenos y malos. Todo esto se debe, como hemos visto anteriormente en el capítulo de la historia de la educación artística, a la creencia de que la habilidad para el arte se adquiere al nacer como si fuera un don que no se puede lograr de ninguna otra forma. Nosotros opinamos que la educación artística se puede aprender y enseñar, es por esto que tendremos que tener en cuenta los siguientes criterios, dado que los contenidos y el modo de enseñar cambiarán en base a éstos:

- La edad.
- El currículo.
- El origen o procedencia de los estudiantes.
- Las habilidades, capacidades, necesidades de apoyo e intereses de los alumnos.

²⁷⁶ Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la existencia estética*. (Primera ed.). Iruña: Universidad Pública de Navarra.

- El tiempo del cual disponemos

Será necesario tener un concepto común del arte para consensuar los objetivos de esta materia, dado que el campo del arte suele ser muy esquivo. Así pues, echemos un vistazo a las distintas definiciones que se le han dado al arte a lo largo de la historia:

- Expresión.
- Realidad descriptiva (realismo).
- Comunicación.
- Conocimiento acumulativo (cultura).

Acabamos de ver que el concepto del arte ha cambiado a medida que iba avanzando en el tiempo hasta llegar al punto en el que hoy en día cualquier objeto puede ser utilizado para una función estética. Aun así, debemos dejar claro que esto no quiere decir que todo aquello que tenga significado es arte, dado que para llegar a ser ARTE deberá de ser aceptado por una serie de entidades.

La educación artística se basa en unos parámetros que varían según:

- El tiempo y la cultura.
- Claves históricas y sociales.
- El concepto y el valor social del arte.
- Las ideas pedagógicas.
- Los procesos de aprendizaje.

Por lo tanto, según cuales sean estos parámetros, el arte y la educación artística cambiarán. Debemos de tener en cuenta que la educación artística se diferenciará de las demás materias según los siguientes criterios:

- En sus funciones y objetivos.

- En sus contenidos.
- En la metodología.
- El profesor.

Es por ello que no debemos olvidar estos criterios a la hora de preparar nuestras clases. Fernando Hernández²⁷⁷ en su texto *¿Que es la educación artística?* Clasifica en tres grupos los contenidos a enseñar en clase de educación artística:

a) Dimensión expresiva:

Se relacionará con la percepción y la creatividad. Los seguidores de esta idea creen que los alumnos deben “vivir” antes que “estudiar”. La acción tendrá mucha importancia: el dibujar, pintar, modelar...

b) La dimensión comunicativa:

Somos conscientes de que el mundo actual está compuesto por imágenes y que éstas pueden cambiar nuestra forma de mirar o modo de pensar. Aún así, en la mayoría de las ocasiones, el aprendizaje se limita al lenguaje verbal. Siguiendo esta idea podemos ver la importancia que tiene el tener estrategias para saber utilizar y descifrar el lenguaje visual.

c) La dimensión artístico-estética: conocer y disfrutar el arte:

Según esta idea las obras de arte deben ser el centro del tema. La materia será una formación acerca de la sensibilidad. Los alumnos se dedicarán a observar mientras que las respuestas a sus preguntas vendrán desde la obra de arte.

²⁷⁷ Hernández, F. Op. Cit

Estas tres variables no se dan de forma radical, la combinación entre ellas es necesaria junto con la idea de adoptar un concepto común del arte como hemos mencionado anteriormente.

La educación artística nos brinda la oportunidad de trabajar con cualquier tipo de material, es por esto que deberíamos aprovechar esta oportunidad para dirigir nuestro camino más allá de los trabajos manuales hacia la experimentación. Al fin y al cabo, no podemos olvidar que el nivel de conocimiento que se adquirirá será mucho más pobre sin la utilización práctica de imágenes.

Es por esto que Boutonier²⁷⁸ distingue dos tipos de dibujo: el primero el dibujo libre, en el cual el alumno parte sin ningún tipo de especificación. El segundo grupo será, el dibujo dirigido, donde al alumno se le propondrá o impondrá un tema para dibujar.

El dibujo libre ha sido centro de numerosas disputas durante los últimos años. Según Imanol Agirre²⁷⁹, hemos empujado a los niños al hondo pozo de los convencionalismos y estereotipos gráficos en nombre de la “naturalidad” y la “libertad”. Suma lo siguiente: la mayoría de las veces, el dibujo no suele ser nada más que una iniciativa sin fundamento; usada como recompensa o para el placer del niño. En su opinión no nos damos cuenta de que la verdadera libertad plástica del niño se encuentra relacionada con la perspicacia que le ofrece el dominio de las técnicas y el uso de la abundancia estética. De este modo podemos comprobar que es necesario que adquieran ciertas habilidades. Boutonier²⁸⁰ cuenta que los alumnos tienden a abandonar la invención en la medida que van aprendiendo y al igual que otros, subraya la importancia de la adquisición de conocimientos técnicos para que el alumno se sienta motivado para inventar. Además, añade que el dibujo utilizado de forma correcta puede

²⁷⁸ Boutonier, J. Op. Cit. Pág.32

²⁷⁹ Agirre, I. (abril de 1997) Op.Cit Págs. 8-14

²⁸⁰ Boutonier, J. Op. Cit. Pág. 72

llegar a ser un instrumento educativo de primera mano, dado que ofrece al alumno la oportunidad de expresarse con libertad y por otra parte también sirve como estímulo para personas con necesidades de apoyo. Por si eso fuera poco, dice que a los alumnos que no se adaptan debidamente, puede enseñarles el valor del trabajo personal y ofrecerles contacto afectivo.

Como ya hemos mencionado, no podemos olvidar que nuestra sociedad se abastece cada vez más de imágenes y que a través de los medios de comunicación, los niños y adolescentes son los principales receptores de ese bombardeo de imágenes. Junto con esto, es de mencionar que todavía son las imágenes realistas a las que se les da mayor importancia. Según Arheim,²⁸¹ esto se debe al interés tangible que causa el materialismo. De por sí el interés por la representación figurativa no tiene nada de malo, pero hay que enseñar a los alumnos que el intentar copiar la realidad de una forma fiel es sólo una de las posibilidades que puede ofrecer la educación artística y no la única como muchos piensan. Boutonier²⁸² apunta que, muchas veces los adultos creen que los alumnos avanzan de un modo favorable cuando adoptan procedimientos que en su opinión son “normales”. En el ámbito del arte la imagen es el último comunicado y por lo tanto lo primero y lo último que el receptor ve. Es por esto que hay que dejarles claro a los alumnos cuáles son las relaciones entre lo que ven y lo que saben y explicarles que estas relaciones no se dan de forma automática como cuenta Arheim²⁸³. El alumno debe saber que detrás de cualquier trabajo existe un proceso. Del mismo modo, les tendremos que explicar que no todas las imágenes tienen por qué ser fieles a la realidad, mostrándoles así que la abstracción puede ser otro campo para trabajar. Como dice Vigotskii,²⁸⁴ cuanta más rica sea la experiencia humana, más material tendremos para la imaginación. Por esta razón la imaginación de un niño no podrá ser como la de un adulto, ya que este último habrá vivido un mayor

²⁸¹ Arnheim, R. Op. Cit. Pág. 55

²⁸² Boutonier, J. Op. Cit. Pag. 20

²⁸³ Arnheim, R. Op. Cit. Pág. 30

²⁸⁴ Vigotskii, L. Op. Cit. Pág. 17

número de experiencias. En el capítulo anterior, hemos mencionado que la ciencia no sería posible sin la imaginación y en este caso Vigotskii vuelve a poner el tema sobre la mesa argumentando la hipótesis de que las grandes teorías tienen su origen en la imaginación. Como podemos comprobar en el horario de alumnos de la ESO de la CAV (ver cuadro 12), en un principio requieren personas con capacidad creativa pero lo cierto es que, a la hora de la verdad en el currículo, estos alumnos sólo tienen una hora semanal para dedicársela a la creatividad. Junto con esto, hay que tener en cuenta que la capacidad creativa no es el único objetivo de la educación artística, lo cual conlleva que estos alumnos tengan bastante menos que una hora semanal para trabajar su creatividad.

Como Elliot Eisner²⁸⁵ indica, el problema radica en que en las escuelas se presta tanta atención a la mecánica de la escritura (gramática, puntuación y ortografía) que la percepción y la forma se dejan a un lado. No hay que olvidar que la literatura, las artes visuales, la música, la danza y el teatro son algunos de los recursos más importantes de los que dispone nuestra cultura para añadir intensidad a las peculiaridades de la vida. De este modo, las artes aumentan los conocimientos de cada individuo.

Vigotskii²⁸⁶ cuenta que desde su sentido psicológico la creatividad consiste en hacer algo nuevo. Partiendo desde esta idea es fácil llegar a la conclusión de que todos podemos ser creativos. Es por esto que el autor argumenta que se deberá de trabajar en dos ámbitos: por una parte la imaginación y por la otra subrayar la importancia de conocimientos especiales para poder representar las imágenes que surgen desde la imaginación. Elliot Eisner²⁸⁷ también propone actuar en dos ámbitos para el desarrollo humano correcto: por una parte en el ámbito intelectual y por otra en el intuitivo. De este modo se les mostrará a los alumnos la totalidad de las cosas y no sólo las partes. Esta idea está directamente relacionada con otra que nos propone

²⁸⁵ Arnheim, R. Op. Cit. pág. 86

²⁸⁶ Vigotskii, L. Op. Cit. Pág. 46

²⁸⁷ Eisner, E. W. Op. Cit. Pág. 5

Gombrich²⁸⁸. Según éste último, el arte no consiste solamente en la belleza o en la expresión. El artista tiene un interés y por lo tanto tendremos que intentar comprender su trabajo teniendo en cuenta ese interés, por lo demás, las críticas realizadas respecto a ese trabajo no servirán de mucho. Al trabajar en una obra, el artista tendrá una serie de ideas e intenciones en la cabeza e intentará buscarlas y reflejarlas mediante el arte. Tendremos que ser exploradores y dejar a un lado los prejuicios. Teniendo en cuenta todas estas razones y siguiendo las ideas de Arnheim²⁸⁹, creemos conveniente situar a los alumnos en el contexto de una obra de arte antes de mostrársela o trabajar sobre ella, dado que uno puede conmoverse con el simple hecho de estar ante una obra de arte, pero la experiencia será mucho más enriquecedora si conocen información sobre ésta, el artista o sobre la época en la que se llevó a cabo.

Paul Duncun²⁹⁰ nos muestra una idea que está muy relacionada con la educación artística actual. Según este autor, existen ciertos artefactos estéticos a los que la visualización les aporta un significado, es decir, que tienen un significado estético que produce actitudes, valores y creencias. Mediante este tipo de artefactos se traspasan los límites del arte:

- Publicidad
- Diseño
- Grafiti
- Videoclips y teleseries
- Videojuegos
- ...

²⁸⁸ Gombrich, E. (1997). *Historia del arte: 16 edición, Aumentada, cirregida y rediseñada*. Madrid: Debate.

²⁸⁹ Arnheim, R. Op. Cit

²⁹⁰ Duncun, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture and Designar Capitalism. *Journal of Art and Desing Education*, 26(3), 285-295.

Según Dumcun, se deberían de utilizar los siguientes criterios pedagógicos:

- Abrir la educación artística a los diferentes artefactos estéticos, ya que estos aportan experiencias estéticas.
- Tener como objetivo que el alumno se eduque como creador y como usuario de arte.
- El arte funciona como un sistema simbólico. Tenemos que quitarnos de la cabeza la idea de que el arte tiene que ser bello obligatoriamente.

Por lo tanto, si queremos cumplir estos objetivos que acabamos de ver, tendremos que enseñar a nuestros alumnos el manejo de las herramientas visuales. Para ello tendremos que incitar y motivar a nuestros alumnos y proporcionarles la oportunidad para utilizar una amplia variedad de materiales. Al fin y al cabo Vigotskii²⁹¹ dice: “todo lo que podemos hacer por ellos es enfocar su trabajo... la verdadera educación consiste en despertar en los niños lo que tienen de por sí, ayudar a estimularlo e intentar orientar su desarrollo en una dirección concreta”.

2.5 ¿Dónde se debe enseñar la Educación Artística?

La educación artística hoy en día es una demanda social y se desarrolla en diferentes ámbitos de la sociedad:

- En las aulas de cultura, en diferentes tipos de talleres ...
- En los departamentos de educación de talleres y galerías
- En todo tipo de políticas culturales
- En las experiencias estéticas vividas directa o indirectamente a partir de los nuevos soportes de información y los “*mass media*”

²⁹¹ Vigotskii, L. Op. Cit. pág. 61

- En la crítica artística
- En el trabajo transversal de los artistas al realizar material didáctico
- En los museos
- En las escuelas, centros especializados, universidades ...

Hemos podido comprobar cómo a medida que la historia avanzaba, el entorno de la educación artística también cambiaba. Los siguientes ejemplos destinados a la preparación de profesionales de arte, son muestra de ello: talleres, gremios, academias, escuelas superiores, facultades de Bellas Artes, institutos, modos alternativos para la preparación... Aun así, como nuestro trabajo trata sobre la adolescencia centraremos nuestro interés en la educación artística universalizada. En este campo distinguimos dos partes:

Educación no-reglada:

Se refiere a la educación que se da en los museos, talleres, fuera del entorno escolar... estará condicionada por las instituciones.

Educación reglada:

Hace referencia a la educación que se da en las escuelas. Educación infantil, primaria, secundaria y en algunos casos concretos, en el bachillerato, la universidad y escuelas de arte. Este tipo de educación estará condicionada por el currículo y por lo tanto, la materia a dar en clase estará marcada por el mismo.

Veamos ahora, que tipos de currículo existen:

- El marcado por la administración: elaborado según las necesidades y deseos (normalmente políticos) de la sociedad. Intentan introducir las bases culturales que se quieren hacer llegar a las siguientes generaciones.
- El marcado por cada centro.
- El marcado por cada profesor.

Por lo tanto, la educación de nuestros alumnos debe de atravesar al menos tres tipos de filtros antes de llegar hasta ellos. Estos se conocen con el nombre de currículo formal. El problema suele radicar en que normalmente no se suelen tener en cuenta cuáles son los verdaderos objetivos y en vez de utilizarse para satisfacer las necesidades de la sociedad y los alumnos, se utilizan para fines políticos, económicos y corporativos. A parte de éste, podemos encontrar otros dos tipos de currículo: por una parte el currículo real, que sería la aplicación del currículo real con los cambios pertinentes para su adecuación. Por el otro lado se creará el currículo oculto, que surge de los intereses y deseos que se encuentran los filtros que hemos mencionado. Las siguientes variables pueden influir en el currículo oculto:

- El modo de organizar el espacio del aula
- Las relaciones basadas en la autoridad
- Las conductas originadas por las tradiciones y presiones sociales
- El uso de una metodología concreta
- ...

De entre esas variables, pondremos un interés especial sobre la organización espacial del aula para la educación artística. Creemos que el modo en el cual se colocan las mesas o los alumnos tiene mucho que ver con el resultado que se quiere obtener. No se obtendrá el mismo resultado si sentamos a los alumnos por grupos o de uno en uno, ni tampoco si se sientan en el suelo o en un tipo de mobiliario que no se pueda mover porque esté anclado al suelo. Cada caso tendrá sus pros y sus contras. Por eso, no debemos de olvidar que podremos cambiar de formación según el ejercicio o el objetivo que deseemos conseguir para que nuestros alumnos puedan participar en la clase y atender a las explicaciones de los profesores o de sus compañeros de clase.

No podemos olvidar que estamos trabajando con personas con TEA, las cuales pueden tener algunas necesidades apoyo. Al respecto Donna

Williams,²⁹² persona con TEA, nos recuerda lo siguiente sobre su entorno educativo ideal:

Mi entorno educativo ideal sería uno en donde la clase tuviera muy poco de o luz reflectora, donde la iluminación fuera suave y se proyectara hacia arriba en lugar de hacia abajo... Sería un entorno donde el volumen de la voz del educador sería suave, de modo que tendría que elegir sumarme a él en lugar de sentirme bombardeada...

Sería un entorno que tomaría en cuenta la hipersensibilidad en sus variantes mono y multisensorial, así como la sobrecarga de información, y no asumiría que la realidad sensorial, cognitiva, emocional, social o de percepción del educador fuera la única...

Hay muchas cosas que las personas con autismo a menudo tratan de evitar: control externo, desorden, caos, ruido, luz intensa, tacto, implicación en general, implicación emocional, ser observados u observar. Desafortunadamente la mayoría de entornos educativos se componen, precisamente, de todas estas cosas.

2.6 ¿Quién y cómo se debe enseñar Educación Artística?

Asumir este planteamiento en el que el maestro y el alumno aprenden y enseñan recíprocamente²⁹³.

En ocasiones, la educación artística puede resultar un terreno resbaladizo, como podemos ver a continuación:

- Es un campo difícil de concretar y definir.
- Muchas veces se confunde con “el ocio” y no se le da el valor que debería.
- Se ha relacionado con dones que se adquieren al nacer. Mucha gente sigue creyendo que el artista nace y no se hace.

²⁹² Bogdashina, O.Op. Cit. Pág. 13

²⁹³ Preciado, T. (Abril de 1997). *Hik- Hasi*(17). Pág 26-35

- Puede que algunas personas al principio tengan dificultades para expresar sus experiencias mediante el arte por no estar acostumbradas a ello.
- Los métodos tradicionales para la transmisión de información no se adecúan a la educación artística.
- Está muy relacionada con los sentimientos y la afectividad.
- Le falta un lugar para su discusión y está repleta de prejuicios.
- Aún hay mucho para investigar sobre el tema, sobre todo en el Estado Español.
- Por diversas razones muchas veces la bibliografía que existe no suele ser válida.

Por todas estas razones, deberemos tener muy en cuenta el modo en que trabajamos y nos comunicamos con nuestros alumnos. Muchas de las condiciones para que los alumnos puedan alcanzar los objetivos que se marcan están relacionadas con la manera de trabajar del profesor. Durante la adolescencia, se les deberá enseñar a reflexionar conscientemente y ayudarles a buscar la forma y las relaciones adecuadas para su trabajo explicándoles cómo pueden expresarse y cuáles son las funciones de la representación. Es por esto que creemos muy conveniente partir desde las propuestas que nos hacen los alumnos. Nos será de gran ayuda saber cuáles son sus conocimientos previos porque puede que algunos tengan una mayor formación que otros sobre el tema. Por lo tanto, a la hora de componer nuestra programación partiremos de lo que ya saben, intentando motivar especialmente a los que no tengan tantos conocimientos para que puedan adquirirlos a lo largo del curso. No debemos olvidar en ningún momento que no es necesario “dibujar bien” y que el arte no tiene por qué ser bonito. Por ello, y como dice Lowendfeld,²⁹⁴ intentaremos proveer a nuestros alumnos de diferentes tipos de estímulos para que sus experiencias sean cada vez más enriquecedoras.

Intentaremos que nuestros alumnos participen en proyectos enriquecedores y significativos puesto que como dice Gardner,²⁹⁵ existen

²⁹⁴ Lowendfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit. Pág. 262

²⁹⁵ Gardner, H. (1994). Op. Cit. Pág. 84

pruebas fiables de que los alumnos trabajan mejor en este tipo de proyectos. Es por esto que el educador deberá de actuar como guía basándose en su experiencia, como menciona Stern²⁹⁶. Al fin y al cabo, el profesor deberá tener ciertos conocimientos sobre su materia, ya que otras como las matemáticas por ejemplo, no se suelen enseñar sin tener los conocimientos necesarios. De este modo, tomando como base las interacciones, el adulto no impondrá sus ideas, intentando desplegar un marco que incluya las iniciativas de los alumnos. El adulto debe ofrecer al alumno la oportunidad para negociar, evaluar y poder elegir. No cabe duda de que si un adulto interviene en el trabajo de un joven, este trabajo sufrirá algunas transformaciones. Es por esto que tendremos que buscar el equilibrio, ya que tampoco podemos dejar al alumno sólo, sin ningún tipo de indicación. Así pues, como dice Stern,²⁹⁷ el profesor deberá dejar de ver el trabajo del alumno como si fuera el suyo propio. Los alumnos necesitan profesores que estén dispuestos a admitir que no lo saben todo y que sean capaces de aceptar las ideas de otros²⁹⁸. La asignatura de educación artística ha sido calificada muchas veces como una materia diferente o informal, pero si se mira por el lado positivo, podemos ver que esto brinda al profesor la oportunidad para trabajar más libremente ajustando así la asignatura a sus necesidades y a las de sus alumnos.

Txema Preciado²⁹⁹ nos propone trabajar en tres fases que él denomina previa, intermedia y posterior. En su opinión un profesor debería trabajar e intentar enriquecer las experiencias plásticas, sensaciones y demás para que luego cada alumno pueda labrarse su camino. He aquí las tres fases en las que se debe intervenir:

²⁹⁶ Stern, A. Op. Cit. Pág. 94

²⁹⁷ Stern, A. (1962) Op. Cit. Pág. 13

²⁹⁸ Lowendfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit. Pag. 81

²⁹⁹ Preciado, T. Op. Cit. Pág 26-35

A) La fase previa:

En ella deberemos trabajar la motivación dando a los alumnos razones para expresarse. Para ello conoceremos diferentes materiales y técnicas.

B) Fase intermedia:

Durante esta fase el profesor deberá relegar su posición a un segundo plano e intentar buscar mediante el diálogo elementos estimulantes para poder adquirir información del alumno. La participación tendrá mucha importancia y el educador tendrá el papel de guía sin dar ninguna solución concreta a sus alumnos para que ellos puedan encontrarlas por sí mismos. Para ello, es primordial que el profesor conozca bien cuáles son las características y cualidades de sus alumnos.

C) La fase posterior:

Será el momento de analizar el trabajo previo. Para ello se deberá de tener bien claro cuáles son los objetivos de la tarea. Además, también será el momento de exponer el trabajo de los alumnos dándoles de este modo el protagonismo a ellos.

Por lo tanto, antes de empezar a trabajar, será muy importante dejar claro cuáles son nuestras ideas sobre la educación, conocimientos, aprendizaje, enseñanza y sobre el currículo, para que los alumnos también lo puedan saber. No podemos olvidar que el proceso educativo es un proceso activo. Con lo cual, tendremos que acercarnos a los estudiantes para ayudarles en la construcción de la subjetividad dándoles las indicaciones necesarias para ello. Tendremos que tener en cuenta lo extraescolar y replantear el currículo, enfocando nuestras preocupaciones al origen de los problemas más que a su solución.

Como John Matthews dice, la idea de que los niños deben ser “creativos” está relacionada con las ideas de dibujar desde “la imaginación”, “la memoria” y la “observación”. Sin embargo, si observamos con detenimiento, nos daremos

cuenta de que el supuesto objetivo del desarrollo está enfocado al realismo ingenuo u otro modelo limitado de creación de imágenes:

Normalmente, el currículo se concibe en función del contenido de una materia que se debe transmitir a los niños. El currículo de arte suele presuponer el modelo deficitario del desarrollo que he criticado en este libro y establece programas de instrucción diseñados para corregir las supuestas limitaciones y obstáculos del pensamiento visual y representacional de los niños hasta que éstos puedan representar de maneras que sean aceptables...

Durante los primeros años inculcándoles rutinas prescritas para que realicen imágenes *kitsch* y *cursis*, donde los niños siguen paso a paso las instrucciones para llegar a un resultado final del tipo más trivial. Dañan el desarrollo de los modos de representación de los niños.³⁰⁰

Por las razones que acabamos de ver, es muy importante proveer al alumnado de diferentes tipos de estímulos teniendo en cuenta cuáles son sus ideas, opiniones y necesidades para poder así incluirlas en las propuestas que se lleven a cabo. De no ser así, los alumnos tendrán cada vez mayores carencias en vez de recibir experiencias enriquecedoras.

Con la intención de evitar ese tipo de actitud, los profesores del Colegio municipal de Anzuola J.J. Kintela, M. Etxezarreta, R. Agiriano, A. Zabalo, M. E. Irazabal y A. Mujika, profesores de educación infantil y de primer ciclo de primaria, opinan lo siguiente:

No utilizamos fichas porque creemos en la construcción del conocimiento, dando prioridad a la acción propia y a la interacción con el entorno. Y sin embargo, no creemos que la imposición de fuera pueda contribuir en la construcción del conocimiento.

Porque creemos en un proyecto educativo en el que se impulse la autonomía del niño, su iniciativa, su confianza y su curiosidad...³⁰¹

³⁰⁰ Matthews, J. (1999). *El arte de la infancia y adolescencia* (primera ed.). (G. Sánchez Barberán, Trad.) Barcelona: Paidós. Págs. 283-284

³⁰¹ Escuela municipal de Anzuola (Abril de 1997). *Hik- Hasi*(17). Págs 58-62

Si trasladásemos las ideas basadas en las fichas y en la copia a su extremo opuesto, nos encontraríamos con la autoexpresión creativa. Es decir, con la idea de que es mejor crear un ambiente adecuado para que el niño pueda trabajar y dejar que actúe solo, sin ningún tipo de intervención. Lowenfeld³⁰² por ejemplo, cree que el niño pequeño dispone de una originalidad y creatividad sin contaminación, y por otra parte dice que la expresión plástica es la expresión fiable del “YO” interno de los niños. Si en ese proceso incidiese la participación de los adultos, no sería tan fiable según el autor.

Todos hemos visto cómo en algunas escuelas durante la hora de educación artística hacen uso de plantillas y fichas estructuradas, pero además de esto, existe el que el alumno puede trabajar sin ningún tipo de impedimento y que a su vez también otro grupo de profesores que actúan dejando que sus alumnos trabajen libremente sin ofrecerles ningún tipo de pautas, solamente proponiéndoles que dibujen libremente. Según Imanol Aguirre, con este tipo de actitud se consigue lo siguiente:

Dejar que la creatividad natural del niño fluya libremente, para que el dibujo sea una vía de escape natural para los sentimientos, emociones, afecto y conocimientos del niño. Pero el niño se percata desde pequeño de la importancia que tiene “el naturalismo” para los mayores (...) dejará a un lado los fructíferos resultados de los ensayos experimentales para dedicarse a la representación figurativa... aunque se practique en el nombre de la libertad, el dibujo libre oculta tras de sí otros problemas más graves: la influencia de una concepción limitada del arte, la dificultad de la programación o la falta de preparación por parte de los docentes por ejemplo.

Tenemos que calificar como imposible la libertad del dibujo libre. (...) no es más que una práctica condicionada por unos cuantos factores culturales e individuales. Y decimos que es lógico, la iniciativa plástica y la del arte tienen que ser parte del sistema social si quieren ser realmente comunicativas. (...) somos los adultos los que muchas veces hacemos que muchos de los intentos que no tienen importancia para los niños, se conviertan en verdaderos logros. (Al preguntarles cosas como) “¿Qué es esto?” (...) estamos marcando patrones para evaluar los

³⁰² Lowenfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit. Pág. 44

logros de los niños (...) los modelos que utilizamos nosotros mismos para evaluar los logros de los niños suelen ser muy pobres y estereotipados (...) está claro que no se puede dejar solo al niño en esta iniciativa. Tenemos que pensar para el niño.³⁰³

Boutonier,³⁰⁴ por el contrario, opina que el dibujo libre es un espacio en el que el alumno puede trabajar sin ningún tipo de impedimento y que a su vez, es un camino para la libertad. También dice que aunque no sea productivo, el dibujo libre aporta un gran florecimiento en el aspecto humano del alumno con necesidades especiales y que si para ellos es bueno no tiene por qué no serlo para los demás.

Efland³⁰⁵ nos ofrece un argumento cognitivo a favor del arte. Nos cuenta que debemos tener flexibilidad cognitiva para utilizar las estrategias adecuadas para cada situación y que de este modo nos daremos cuenta de que existen diversos caminos para llegar a la misma conclusión. También nos habla sobre la importancia del contexto para poder interpretar los artefactos estéticos y nos propone trabajar mediante proyectos intentando buscar relaciones entre los diferentes temas que abordemos. Subraya que la creatividad es parte de la cognición y que nos ayudará a encontrar las relaciones que acabamos de mencionar. Por último, nos recomienda el valor educativo de los encuentros estéticos, argumentando que al encontrarnos con una obra de arte podemos aprender de ella.

Por lo tanto, deberemos buscar el equilibrio entre las obligaciones de la técnica y la libertad de expresión, entre el impulso espontáneo y la conciencia del trabajo llevado hasta su plena realización; equilibrio entre lo que el niño recibe y lo que da, como nos cuenta Arno Stern³⁰⁶.

³⁰³ Agirre, I. (abril de 1997) Op. cit. Págs. 8-14

³⁰⁴ Boutonier, J. (1968) Op. Cit. Pág. 47

³⁰⁵ Efland, A. D. (2006). *Arte y gognición. La inteligencia de las Artes Visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

³⁰⁶ Stern, A. (1962) Op. Cit. Pág. 71

Arnheim³⁰⁷ añade lo siguiente: “El cultivo de los impulsos espontáneos, aunque dirigidos, ha de reemplazar los ejercicios mecánicos en todos los ámbitos. ... despierta la curiosidad natural del estudiante.” De este modo la motivación tendrá un papel muy importante. Tenemos que esforzarnos en quitarles el miedo a cometer errores abriendo caminos hacia la experimentación. Suele ser conveniente que los alumnos puedan tocar lo que están haciendo, que puedan sentir que están participando en algo. Pero no podemos olvidar que en la educación artística debemos ir más allá de las acciones. En este sentido el alumno deberá de tener un papel participativo al igual que el profesor. No serán meros observadores, ni tampoco contenedores de conocimientos. Deberán analizar, valorar y debatir sobre las situaciones que se den en el aula. De esta forma, aprenderán mucho a partir del trabajo de sus compañeros. Al fin y al cabo, como dice Cristina Iglesias,³⁰⁸ “todo artista se forma, por una parte, de ese legado al que pertenecemos y por otra, de las reflexiones propias de su tiempo”. No podemos negar el valor que tiene la creatividad en esas consideraciones. Con lo cual, la labor del profesor estará unida a ello y deberá garantizar una libertad creativa para sus alumnos. Lo cual no quiere decir, como hemos mencionado anteriormente, que el profesor deba quedarse quieto sin aportar nada a la clase. La comunicación será muy importante entre alumno y profesor al igual que entre los estudiantes. Por esta razón, mientras algunos de los objetivos a lograr se centrarán en las acciones, otros se dirigirán a la comunicación. Tendremos que comprender las obras que se produzcan en clase como si fueran sistemas de comunicación. Esto supone que los dibujos u obras producidos en clase se habrán elaborado conforme a un código, es decir que se han construido según una serie de normas. Para que esta comunicación se lleve a cabo de una forma satisfactoria, deberemos prestar atención al contexto del aula dándole importancia a: el ambiente, el nivel cultural, la elección del material, la situación espacial, las preocupaciones de los alumnos, el momento en el que se ha elaborado la obra, etc. Para que así los jóvenes vayan adquiriendo confianza y se familiaricen con su entorno. El

³⁰⁷ Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística* (Primera ed.). (F. Ingles, Trad.) Barcelona: Paidós. Pág. 48.

³⁰⁸ Agra, M. J. (2007). Op. Cit. Pág. 21.

hecho de poder confiar en sus compañeros de clase es una gran ayuda para que el alumno se sienta protegido y seguro de sí mismo y por lo tanto trabaje mejor y más motivado ofreciéndonos resultados mucho más fructíferos. Cuando un profesor hace bien su trabajo, se esfuerza en que todos los componentes del grupo puedan colaborar y tomar parte sin excluir a ningún participante. Es muy importante que estos grupos estén unidos.

Desde un punto de vista epistemológico, el manejo de los materiales, el experimentar,... no se pueden comprender sólo desde la práctica. Muchas veces decimos a los alumnos que trabajen con cualquier cosa sin tener en cuenta hasta qué punto condiciona eso su trabajo. Según el material elegido y sus capacidades tanto físicas como cognitivas, el alumno podrá hacer ciertas cosas y en cambio le será imposible hacer otras. Tenemos que ser conscientes de que existe una amplia variedad de materiales y que con estos materiales podemos enriquecer las experiencias de nuestros alumnos. En este punto nos encontramos con los factores de espacio y tiempo, y que a causa de estos dos factores muchas veces los alumnos no tienen la oportunidad de poder utilizar diferentes tipos de materiales teniendo que utilizar siempre los mismos. Otro factor que influye en este problema es que muchos de los materiales pueden manchar el aula. Lowenfeld³⁰⁹ distingue dos tipos de profesores relacionados con este tema: los que favorecen el “*enfoque amplio*”, los que creen que la diversidad de materiales se adapta a los diferentes intereses de los alumnos y los mantiene; y los seguidores del “*enfoque profundo*”, quienes defienden la idea de que la concentración de unos pocos materiales lleva a un aprendizaje positivo.

Queremos hacer hincapié en fomentar que el material sea de uso colectivo, porque de este modo, además de que los alumnos están obligados a comunicarse entre sí y a compartir, también parten desde las mismas condiciones para trabajar.

³⁰⁹ Lowenfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit. Pág. 81

Aún existe gente que cree que la asignatura de educación artística no es más que un pasatiempo. Como profesores, nuestra labor será la de apartar esas creencias a un lado y hacer ver a nuestros alumnos que la educación artística puede ser otro modo diferente de ver el mundo. Para ello tendremos que promover las ideas del siguiente texto de Loris Malaguzzi³¹⁰: “libertad de averiguar, probar, equivocarse, corregir, elegir dónde y con quién, invertir curiosidad, inteligencia, emociones, apreciar los recursos infinitos de sus manos, de su vista, de su oído, de las formas, los materiales, los sonidos y los colores: libertad de advertir cómo la razón, el pensamiento, la imaginación... crean una trama ininterrumpida entre las cosas y mueven y sacuden el mundo”. Después de cada clase, el alumno no será el mismo, se dará un desarrollo dentro de él. Si queremos que ese desarrollo se dé en un modo apropiado, deberemos ofrecer a la educación artística la atención y el tiempo que se merece. Por esta razón será necesario planificar de antemano el contenido de la asignatura y la forma en que se impartirá aunque después la flexibilidad y la improvisación sean bienvenidas. No podemos olvidar que deberemos fomentar el pensamiento y la actitud creativos, ya que para muchos la ESO será la última oportunidad de recibir clases sobre educación artística. Por esta razón, al igual que la profesora Antonella Valenti,³¹¹ creemos que:

Tanto en el ámbito educativo como médico, se debe promover una práctica basada en evidencias científicas y en la eficacia probada, y evitar las metodologías o propuestas de intervención elegidas al azar o influenciadas por la moda, que no consiguen los resultados deseados y alimentan falsas expectativas en aquellos padres que centran su esperanza en una rápida mejoría una curación del autismo, privando a sus hijos de una buena práctica real basada en la intervención educativa.

³¹⁰ Txema Preciado en HIK-HASI nº 17, Abril de 1997 AA.AA. Malaguzzi, *L'occino se salta il muro*, Comune Reggio Emilia. Centro Cultural Villa de Madrid, M.E.C Pág 26-35

³¹¹ Valenti, A. (2012). Reflexiones sobre la formación de profesionales. En M. Á. Matínes Martín, J. L. Cuesta Gómez, & Y. colaboradores, *Todo sobre el autismo: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. Tarragona: Publicaciones Altaria S.L. Pag. 412

Debemos tener claro que el autismo no tiene cura y siguiendo las ideas de la misma autora opinamos que:

La inclusión es un objetivo esencial, pero ésta debe generarse a partir del desarrollo en el niño de una serie de habilidades previas y necesarias que le permitan relacionarse con los demás, y entender las reglas del entorno que le rodea, reglas que a menudo resultan opacas e ilógicas para él. ... la verdadera inclusión surge del intercambio y a partir del conocimiento de cómo funcionan las interacciones podemos llegar a un enriquecimiento mutuo, a un acercamiento entre formas de percibir y sentir la realidad y a formas positivas de convivencia.

(...) Un enfoque basado en la ética sugiere una intervención que no se centra en eliminar las conductas problemáticas sino en la comprensión de lo que ésta expresa. Este enfoque parte de la comprensión de los mecanismos psicológicos y cognitivos del trastorno del espectro del autismo y facilita el que no haya que esperar a que se produzcan las conductas problemáticas, pues conociendo las causas que las originan se puede centrar la intervención en prevenirlas, eliminando aquellos aspectos que generan mayor ansiedad en las personas con TEA, adaptando entornos a las personas y desarrollando habilidades sociales y de comunicación que cumplen la misma función que las conductas problemáticas y que permitan ir sustituyéndolas. Esto conlleva aceptar la diversidad y centrarse en las necesidades individuales.

(...) En un momento en que es evidente el aumento de la incidencia del trastorno del espectro del autismo, si somos capaces de implicar a la sociedad tendremos mayor fuerza para que a las personas con TEA se les reconozcan los mismos derechos y que al resto de ciudadanos. Las situaciones de crisis general y recortes sociales ponen en riesgo derechos y logros civiles y democráticos ya conseguidos y basados en la inclusión. Esto conlleva un peligro aún mayor para las personas con TEA, pues la pérdida de la especificidad y las condiciones adecuadas en los contextos de intervención repercute negativamente en sus posibilidades de desarrollo. La ausencia de entornos adecuados, una intervención generalista, la falta de especialización... no son condiciones contrarias a lo que realmente necesita una persona con TEA.³¹²

El psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, Howard Gardner³¹³ está convencido de que no hay un único tipo de inteligencia

³¹² Valenti, A. (2012). Op. Cit. págs. 413-416

³¹³ Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Ibérica. Pág. 239

y que por lo tanto en cualquier proyecto educativo se deberían tener en cuenta todas las capacidades del alumno. Por esta razón distingue siete tipos de inteligencias que tienen el mismo grado de importancia: la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia corporal y cinética y la inteligencia interpersonal. El autor opina que: “se trata como he dicho de una lista preliminar; obviamente, cada inteligencia puede subdividirse, o puede reajustarse la lista. El aspecto importante, aquí, es insistir en la pluralidad del intelecto. Y añade:

Estas opiniones y la crítica de una visión universalista de la mente de la que partía, me llevaron a la noción de una escuela centrada en el individuo trabaja con el entendimiento óptimo y el desarrollo del perfil cognitivo de cada estudiante.

(...) El diseño de mi escuela ideal del futuro se basa en dos hipótesis. La primera es que no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera. (Y ahora tenemos las herramientas para empezar a abordar estas diferencias individuales en la escuela) la segunda hipótesis puede doler: es la de que en nuestros días nadie puede llegar a tener todo lo que hay que aprender. Todos queríamos, como los hombres y mujeres del renacimiento, conocerlo todo, o, por lo menos, creer en la posibilidad de llegar a conocerlo todo; sin embargo, esta idea ya no es posible. Por lo tanto, la elección se hace inevitable, y una de las cosas que quiero argumentar es que las elecciones que hacemos para nosotros mismos, y para la gente que está a nuestro cargo, pueden ser elecciones informadas. Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales. Intentaría asociar individuos, no sólo con áreas curriculares, sino también con formas particulares de impartir esas materias y después de los primeros cursos, la escuela intentaría también emparejar individuos con los diversos modelos de vida y opciones de trabajo que están disponibles en su medio cultural.³¹⁴

En cuanto a los profesores, Gardner³¹⁵ lo llama “especialistas evaluadores”. Y cuenta que: “La misión de estas personas sería intentar comprender, con tanta sensibilidad como fuera posible, las habilidades y los

³¹⁴ Gardner, H. (2011). Op. Cit. Pag. 27

³¹⁵ Gardner, H. (2011). Op. Cit. Pág. 28

intereses de los estudiantes en una escuela. Sería muy importante, en cualquier caso, que los especialistas evaluadores utilizaran instrumentos “imparciales o neutros respecto a la inteligencia”.

Queremos ser capaces de observar las habilidades especiales, las habilidades personales, etc., específica y directamente y no todo a través del prisma habitual de las inteligencias lingüística y lógico-matemática. Hasta el momento, prácticamente toda la valoración ha dependido indirectamente de la medición de estas habilidades; si los estudiantes no son buenos en esas dos áreas, sus habilidades en otras áreas pueden quedar ocultas una vez que empezamos a intentar evaluar directamente otros tipos de inteligencia. Estoy seguro de que determinados estudiantes revelarán capacidad en áreas completamente distintas, y la noción de inteligencia general desaparecerá o sea atenuará en gran medida.³¹⁶

Propone también el papel de un “gestor escuela-comunidad”³¹⁷, el cual debería emparejar a los estudiantes con las oportunidades de aprendizaje existentes en toda la comunidad. Así, la misión de esta persona sería encontrar situaciones en la comunidad, en especial opciones no disponibles en la escuela, para niños que muestran perfiles cognitivos inusuales. El gestor escuela-comunidad podría fijarse en estos jóvenes y encontrar ocupaciones en la comunidad que les permitieran brillar.

2.7 Evaluando la Educación Artística:

A pesar de que mucha gente piensa que no hay por qué evaluar la educación artística nosotros no compartimos esa opinión. Creemos que hay una serie de elementos que deberían cambiar como por ejemplo: trasladar la preocupación de cómo memorizar información a aprender a utilizarla y a relacionarla; pasar de memorizar y aplicar fórmulas a plantear problemas y a buscar estrategias; dar mayor importancia al proceso que a los resultados y dejar de valorar la información por la cantidad en vez de valorar el saber cómo

³¹⁶ Gardner, H. (2011). Op. Cit. Pág. 28

³¹⁷ Gardner, H. (2011). Op. Cit. Pág. 28

darle sentido o transformar esa información en conocimiento. Por consiguiente, entendemos la evaluación como la conclusión de una serie de acciones en las que se reúnen datos sobre personas, acciones, situaciones...

La evaluación tiene una función complementaria, por medio de ella se pretende conseguir información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para saber cuáles son los cambios que se le deben efectuar para su mejora. La evaluación, pues, afectará tanto a profesores como a alumnos. Por esta misma razón, la evaluación debe consistir en un proceso continuo y dinámico del cual se obtendrán resultados antes de empezar el curso, durante éste y al finalizarlo. Si la evaluación se efectuase solo al final, se perdería mucho tiempo desde que empezaran a producirse los cambios hasta que fuesen aplicables. Teniendo esto en cuenta, proponemos lo siguiente: que los profesores sepan cuáles son los conocimientos de cada alumno para que así cada cual pueda hacerse una idea de dónde estaba al comienzo y cómo ha mejorado en el transcurso de la asignatura. Pero para que esto tenga sentido, hay que dejar claro a los alumnos cuáles son los objetivos que se desea que consigan y de qué forma serán evaluados. De esta manera, serán conscientes de si están realizando su trabajo de una forma correcta y podrán dar su opinión al respecto.

El conocimiento no puede ser algo estático, debe ser dinámico, por eso, tendremos que tener en cuenta que los conocimientos no siempre proceden de los libros o del profesor, que podemos aprender mucho de nuestros compañeros y de nuestra vida cotidiana; debemos tener claro que el aprendizaje no consiste en descodificar mensajes didácticos. Respecto a la evaluación, creemos que ésta debe ser compatible con los objetivos educativos; proponemos hacer prácticas evaluadoras en vez de dejar todo el peso de la asignatura en un examen final y por último, pero no menos importante, no confundir la evaluación con las calificaciones.

Vemos oportuno que la educación artística tenga en cuenta los siguientes puntos a la hora de evaluar a sus alumnos:

- El nivel de satisfacción del alumno con respecto a al proceso de aprendizaje y su calificación.
- Que el alumno sepa argumentar sobre temas relacionados con el arte.
- Saber analizar, interpretar y describir obras de arte.
- Mostrar interés, querer innovar y estar abierto a nuevos pensamientos e ideas.
- Ser claros a la hora de expresar sus ideas respecto al arte, tanto de forma escrita como oral. Comunicarse de forma correcta y coherente.
- Participar activamente.
- Tener conocimientos sobre obras de arte, artistas y temas relacionados con el arte y comprenderlos.
- Saber distinguir cualidades visuales en la naturaleza o en su entorno.
- Tener capacidad para dar forma visual a sus ideas.
- Saber cómo utilizar herramientas, equipos, procesos y técnicas relacionados con la cultura visual.

Existen distintos tipos de materiales para poder evaluar: exámenes orales o escritos, tests, evaluación por medio de trabajos... nosotros por nuestra parte, preferimos utilizar el dossier o la carpeta del proceso de aprendizaje para evitar las tensiones que puedan acarrear los tipos de evaluación anteriormente citados y porque creemos que de esta forma la evaluación es mucho más completa y fiable. La carpeta o el portfolio como herramienta de evaluación se adapta a la naturaleza evolutiva del alumno. En ella se pueden observar las reflexiones y los pensamientos de los alumnos. Gardner la bautiza como “*carpetas-proceso*” u *obras en proceso* añadiendo lo siguiente:

Los estudiantes aprenden mejor, y de un modo más integral, a partir de un compromiso en actividades que tienen lugar durante un periodo de tiempo significativo.³¹⁸

Puede ser interesante añadir los siguientes apartados dentro de la “carpeta-proceso” o del portfolio y más aún si trabajamos con personas con necesidades de apoyo:

- Autoevaluación
- Análisis de ejercicios
- Análisis como “crítico de arte”
- Valoración del “comité de sabios”
- Entrevistas con el alumno
- Información que nos puedan aportar los parientes del alumno
- Experiencia docente y conocimiento del especialista

Nuestro objetivo utilizando este tipo de herramientas para la evaluación, es el de educar a nuestros alumnos como usuarios y creadores de arte. El portfolio, de algún modo, desempeñará el papel de contenedor de información, reflejando cuáles son los contenidos, objetivos y criterios de evaluación. Será la recopilación de los trabajos del alumno, siendo a su vez una obra completa, asemejándose a los “cuadernos de artista”. No hay que olvidar que cada portfolio será personal y de cada alumno.

Mediante esta propuesta queremos difundir la idea de aprender de nosotros mismos y de nuestros compañeros y profesores. Con lo cual el aprendizaje será un proceso dinámico y multidireccional. A lo largo del 4º capítulo de este trabajo proponemos un ejemplo de taller de artes plásticas para personas con TEA y en él podréis consultar como aplicaríamos las ideas que tenemos sobre cómo evaluar la educación artística aquí mencionadas en un taller real. (Ver pág. 299).

³¹⁸ Gardner, H. Op. Cit. Pág.84

2.8 Conclusiones sobre la Educación Artística:

Como hemos podido ver, el hecho de recibir una buena educación artística puede favorecernos mucho en nuestra educación personal. Por esta razón creemos que como el arte es un ámbito complejo, las actividades de su entorno también deberían de serlo. La inteligencia es una actividad dinámica creada a partir de la experiencia y capaz de cambiar el futuro. Creemos en la idea de que el arte es otra fuente que nos puede ayudar a entender la realidad. El arte dispone de ciertos valores propios que los demás modos de ver la realidad no tienen. Si entendemos el arte como un modo de acercarnos a la realidad (o a diferentes realidades) será también importante saber elegir el método oportuno para cada situación. Siguiendo con esta idea, vemos que el arte puede ser un instrumento que puede utilizar el ser humano a la hora de solucionar problemas. La obra de arte tiene como objetivo poner en diálogo la experiencia personal del autor con la del receptor, pero, para llegar a tal punto, es necesario poner sobre la mesa la importancia del contexto en el que se lleva a cabo y utiliza la obra. Aún así, no todos interpretaremos o entenderemos la obra de arte de la misma forma, dado que cada uno partimos de nuestra propia experiencia personal. Por eso, es primordial poder llegar desde un principio a un consenso acerca de lo que significa el arte y comunicárselo a los estudiantes tras fijar los objetivos y contenidos. Será muy favorable que ellos mismos colaboren en esta tarea.

Por lo tanto, la observación tendrá un papel muy importante en el papel del profesor, ya que tendremos que esforzarnos desde un principio en identificar cuáles son las necesidades, capacidades, curiosidades y conocimientos de nuestros alumnos para intentar satisfacerlos. Para ello, tomaremos en cuenta el contexto. Por una parte el de los estudiantes: el nivel social, situación geográfica, nivel de desarrollo cognitivo, gustos, necesidades de apoyo, intereses, capacidades... y por la otra la distribución del espacio del aula, la situación espacial de ésta y los objetos que se encuentran en ella. A parte de esto, nos convendría saber que contenidos están recibiendo nuestros alumnos en las demás asignaturas o cuáles son sus aficiones para poder

relacionar nuestro trabajo con ellas, de esta manera nuestros alumnos recibirán una educación mucho más completa y relacionarán los conceptos con mayor facilidad y su motivación también aumentará.

Para que esto pueda llegar a ser posible, Arnheim³¹⁹ dice que tanto en educación artística como en las demás materias, hay que tener en cuenta que el mejor profesor no es aquel que comparte todo lo que sabe, ni tampoco el que se lo guarda todo para él. Sino el que, con los conocimientos de un buen jardinero, observa, juzga y ayuda cuando es necesario. Por eso es de vital importancia que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ambas partes participen, tanto los profesores como los alumnos. Esto mejorará mucho el ambiente de clase, al fin y al cabo, es tarea de todos el trabajar por la convivencia y las relaciones sociales que se dan en clase.

Lowendfeld³²⁰ se pregunta a sí mismo lo siguiente: “¿Debe el profesor de arte ser una artista creador?” Se responde diciendo que no, que el alumnado de educación secundaria tiene capacidad creativa de sobra y que aunque no sea obligatorio que el profesor sea artista, debe al menos tener unas nociones sobre la materia en cuestión si quiere llegar a ser el guía del aula. Este guía deberá ayudar a los alumnos: dándoles referentes visuales y observaciones, ayudándoles a representar sus emociones y potenciando el trabajo creativo entre otros, con lo que será necesario que conozca el campo del arte de antemano.

La libre expresión en sí misma es imposible, puesto que siempre estará condicionada por algo. Por esta razón es muy importante que el ambiente de clase sea rico y sugerente. Recordemos que la experiencia artística no es sólo un trabajo manual sino también mental y que su único objetivo no es el fabricar objetos bellos. Nuestro objetivo no será el crear artistas. Todos disponemos de la capacidad creadora y esta capacidad se puede trabajar en cualquier nivel. Para ello deberemos de tomar en cuenta las ideas de los alumnos. Por lo tanto,

³¹⁹ Arnheim, R. (1993). Op. Cit. Pág. 95

³²⁰ Lowendfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit. Pág. 271

como dicen Amparo de Miguel y Estibaliz JZ. De Aberasturi,³²¹ la educación artística no se puede limitar a trabajar solo en el desarrollo creativo y la autoexpresión. Por ello, trataremos de trabajar la individualidad y la unidad de grupo, fomentando los trabajos colectivos pero al mismo tiempo dando importancia a cada individuo para que pueda ser consciente del desarrollo de su propio trabajo y para que aprenda a sensibilizarse por los trabajos de sus compañeros enseñándoles a trabajar desde el respeto. Lowendfeld³²² nos recomienda lo siguiente: "... Es por cierto mucho más simple para el profesor seguir un resumen previamente preparado y desarrollar un programa artístico sobre proyectos escalonados. Sin embargo, el entusiasmo del descubrimiento y lo inesperado del proceso de exploración pueden ser sumamente estimulantes."

Por consiguiente, nos encontramos ante una materia resbaladiza y muy extensa. Sabemos que un alumno no será igual que otro y por lo tanto, sus trabajos tampoco lo serán. Así pues, la educación artística no dispone de ninguna receta exacta. Se tendrá que adecuar a las condiciones de cada situación, aunque existen unas bases mínimas. Tenemos que intentar trabajar adecuadamente, utilizando la estrategia que más convenga a cada situación. Por eso, como dice Gardner, nos será necesario disponer de currículos viables, que los profesores tengan conocimientos sobre la asignatura y utilizar métodos adecuados para la evaluación teniendo en cuenta siempre la importancia de ser flexible y no caer en evaluaciones finales dándole la importancia que se merece al proceso de adquisición de conocimientos tolerando errores e intentando aprender de ellos. "Las técnicas deben desarrollarse y no enseñarse; deben nacer de la necesidad de expresarse que tenga cada uno." Dice Lowendfeld.³²³

³²¹ De Miguel, A., & JZ. de Aberasturi, E. Op. Cit. Págs.16-24

³²² Lowendfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit. Pág. 266

³²³ Lowendfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit. Pág. 281

Para terminar con nuestras conclusiones sobre educación artística mostramos como ejemplo las ocho importantes condiciones que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales que Elliot Eisner³²⁴ nos ofrece:

1. La importancia de tener una idea, una imagen, un sentimiento que lo impliquen a uno, a la hora de concebir un proyecto artístico: ¿para qué se hace el esfuerzo? ¿Qué es lo que tengo que “comprimir” para “expresarlo”?
2. La importancia de enfrentarse a restricciones dentro de las que hay que trabajar: ¿cómo puedo trabajar dentro de sus límites, y, a la vez, trascenderlos? ¿Qué criterios tiene que cumplir la obra?
3. La importancia de atender a la cualidad expresiva de la forma: ¿qué hace que un problema sea un problema artístico, en comparación con otro que no lo es? ¿Cuándo piensa un estudiante artísticamente? ¿Cuándo es el pensamiento sentido que guía el esfuerzo? Dicho de otro modo, podemos preguntar ¿Cuándo será arte? ¿Cuándo utiliza el estudiante los medios de expresión para transmitir lo enseñado?
4. La importancia de la continuidad del plan de estudios en las actividades del estudiante aunque, ¿cómo puede un profesor construir sobre lo que ya ha sido enseñado y aprendido?
5. La importancia del sobre-aprendizaje o de la automaticidad: ¿cuánto control necesita un estudiante para que su visión pase de estar pendiente del manejo técnico a concentrarse en las características estéticas de la forma?
6. La importancia de la enseñanza para la transferencia de conocimientos entre diferentes campos: del estudiante, conexiones

³²⁴ Eisner, E. .. (2002). Pags. 47-53

entre su trabajo, el trabajo de otros, y otros aspectos del mundo con los que está relacionado su trabajo.

7. La importancia de los procesos grupales, especialmente de la crítica en grupo: ¿cómo puede organizarse la clase, en tanto que comunidad en la práctica, para apoyar y promover el aprendizaje de las artes?
8. La importancia de mostrar el progreso que han hecho los estudiantes, y de debatir sobre ello: ¿Cómo podemos reconocer el crecimiento en y a través de las artes? ¿Qué papel podrían jugar los estudiantes en la valoración de su propia obra?

3 TENDIENDO PUENTES ENTRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL SA-AAF-TEA:

En el mundo de un paciente autista, donde las posibilidades de comunicarse con los demás son muy escasas, el arte juega un papel esencial al convertirse en una poderosa herramienta para comunicar sus sentimientos, sensaciones, preocupaciones o estados de ánimo.³²⁵

3.1 El dibujo como comunicación:

Ray Jackendof (1994) afirma que el lenguaje es “una ventana hacia la conciencia”³²⁶. Por lo tanto, el dibujo y otras formas de representación también son “ventanas hacia la conciencia.

El dibujo está ligado directamente con el funcionamiento del cerebro. Para el dibujo, son necesarias la madurez cerebral y la participación. Las estructuras que regulan estas capacidades se sitúan en una zona que va desde el lóbulo frontal hacia el lóbulo occipital del hemisferio del lenguaje (generalmente el izquierdo). A esta zona se la ha denominado la “*mano cerebral*”. Desde esta área del cerebro parten las órdenes para mover los músculos del antebrazo y la mano.

El dibujo se ha utilizado a menudo como herramienta de valoración de la capacidad mental del niño. Para ello, se ha recurrido a diversos test. Como afirma Lowenfeld³²⁷, esto no quiere decir que cualquiera pueda evaluar la capacidad intelectual de un niño mediante la sola observación de sus dibujos, pero un profesor sensible será capaz de sumergirse en ellos y captar la problemática del niño. En efecto, se ha afirmado que los dibujos que incluyen

³²⁵ Cerón, R. (8 de Octubre de 2006). *El universal*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de El universal: <http://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/50110.html>

³²⁶ Matthews, J. (1999) pág.173

³²⁷ Lowenfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit. Pág. 43

detalles subjetivos normalmente suelen proceder de niños de gran capacidad intelectual.

Según Arno Stern³²⁸:

El dibujo libre y la pintura espontánea expresan, es cierto, para quien sepa descifrar su código, las emociones más secretas del sujeto, sus alegrías y sus dolores, pero no le incumbe al maestro de taller analizarlos e interpretarlos. El dibujo de un niño dice a veces acerca de ello más que una confidencia, tanto sobre él mismo como de las personas que lo rodean.

Ya hemos comentado anteriormente que las tareas realizadas mediante dibujos las entendemos como un sistema de comunicación, porque han sido elaboradas por medio de un código o conjunto de normas. Estos códigos pueden ser elaborados espontáneamente por él mismo o ser enseñados. Se adaptan a lo que se desea realizar, haciendo que se manifieste una visión individual del mundo. En su ensayo sobre Leonardo Da Vinci, Paul Valery³²⁹ afirma que los dibujos y las artes en general permiten expresar lo que no se consigue mediante palabras, y que están por encima de los detalles y las evidencias.

Si pudiera decirlo con palabras, no necesitaría bailar.³³⁰

Boutonier dice que: “Así encontramos en el dibujo una expresión directa de lo que afecta al niño.” Y añade lo siguiente:

Al dibujar, el niño representa aquello que constituye el objeto de su deseo o de su miedo, es decir, que se convierte en su autor y, de esta manera, lo domina. ...no se trata de una expresión provocada por mecanismos reflejos, como los gritos, sino de una expresión constructiva, creadora. El dibujo es una manifestación de la capacidad creadora del niño: en este poder creador se concentra la más alta capacidad de adaptación a la naturaleza que posee el

³²⁸ Stern, A. (1962). Op. Cit. Pág.5

³²⁹ Maganto, C. (Abril de 1997). *Hik- Hasi*. Págs. 36-41

³³⁰ Isadora Duncan en Gardner, H. (1994). Op. Cit. pág.47

hombre. Pues adaptarse no es padecer, sino producir una respuesta que permita dominar una situación nueva.³³¹

Además de lo que ve, el alumno dibuja lo que siente, considerando el dibujo como una prolongación del Yo. En cierto modo, realiza un análisis de su subjetividad partiendo desde su punto de vista. Poco a poco, va asimilando el sentimiento de conciencia social y tendrá una visión más amplia del mundo, dándose cuenta de que también forma parte de él. Por medio del dibujo nos muestra su visión del mundo. Como afirma Gardner³³²:

Jean Piaget (1970) estableció efectivamente gran parte de los métodos observacionales y experimentales para el desarrollo infantil que hasta la fecha siguen siendo ampliamente utilizados. Piaget tomó en serio la proposición rousseauiana según la cual los niños no son simplemente “estúpidos” o no están tan bien informados como los adultos. Más bien, desde una época temprana de su vida, los seres humanos muestran sus propias formas particulares de descifrar su ambiente, sus propias concepciones acerca del mundo.

E. Koppitz ha investigado y examinado sistemáticamente el dibujo de los niños en edad escolar y concluye que:

Todas las formas de expresión, incluido el dibujo, tienen para él un significado y un objetivo especial. Puede ser una demostración de alegría o rabia o miedo, incluso un grito de angustia; puede ser una pregunta o una petición; puede irradiar un deseo o fantasía, o decir algo que el niño ha visto o experimentado. Los chicos pueden dibujar sus sentimientos y actitudes en sus dibujos y grafismos, antes de poder expresarlos por medio de conceptos verbales abstractos.³³³

Arnheim,³³⁴ considera que el arte puede ayudar a la mente humana en su comunicación:

³³¹ Boutonier, J. (1968). Op. Cit. Pág.55

³³² Gardner, H. (1994). Op. Cit. Pág. 18

³³³ Maganto, C. (Abril de 1997). Op. Cit. Págs. 36-41

³³⁴ Arnheim, R. Op. Cit. Pág. 49

(...) He afirmado que uno de los puntos principales del arte consiste en ayudar a la mente humana a enfrentarse a la compleja imagen del mundo en el que se encuentra y he dicho que esta útil percepción va más allá del mero registro de imágenes ópticas. Implica identificación y clasificación; también exige sensibilidad a la expresión dinámica. Esta delicada actividad cognitiva ha recibido en nombre de "sentimiento", como han mencionado antes. Le prefiero llamar la "intuición", la definí con una habilidad mental reservada a la percepción sensorial- especialmente a la visión- y distinta de lo que yo llamo intelecto. ...

La intuición perceptiva es la principal forma que tiene la mente de explorar y comprender el mundo. ... Todos esos edificios parecen distintos unos de otros, pero tienen algo en común, y este carácter, es lo que la mente del observador percibe intuitivamente.

Por ello, estamos de acuerdo con Amparo De Miguel y Estíbaliz JZ. de Aberasturi³³⁵ cuando afirman que: la lectura de los dibujos de los niños proporciona al profesor pistas de los conceptos nuevos que puede trabajar. Pero para poder hacer eso no podemos olvidar que, mientras está en la escuela, el alumno va a atravesar distintas etapas por lo que respecta al campo del dibujo. A medida que se hace mayor, querrá orientar sus trabajos hacia el naturalismo, dejando en el camino muchas de las características propias del artista. A pesar de todo, si trabaja en un clima idóneo, puede adquirir muchos recursos para la creación.

Al llegar a la adolescencia, los alumnos se dan cuenta de que el arte puede ser una vía de expresión. Como dice John Matthews,³³⁶ gran parte de los trabajos de los jóvenes en esta fase suelen ser melodramáticos. Estos dibujos surgen de un proceso unificado entre el conocimiento y la expresión de la comunicación con el medio. De hecho, lo que dibuja el alumno no surge espontáneamente. El origen de sus imágenes procederá del exterior, de la actitud de observar y examinar el mundo. No dibujará directamente desde la naturaleza, sino que realizará una traducción valiéndose de sus sentimientos y

³³⁵ De Miguel, A., & JZ. de Aberasturi, E. Op. Cit. Págs.16-24

³³⁶ Matthews, J. (1999). Op. Cit. Pág.259

.....

pensamientos, en lugar de plasmar una mera copia del modelo, añadiendo algo nuevo, “suyo”. No se limitará a la representación. Si su modo de percibir es especial, como ocurre en los jóvenes con TEA, las consecuencias también serán especiales, puesto que son subjetivas.

Aureliano Sainz³³⁷ defiende el saber humano como una forma construida por la experiencia y, en consecuencia, un reflejo tanto de la mente como de la naturaleza. Añade también las siguientes afirmaciones:

Las formas a través de las cuales los humanos representan sus concepciones del mundo tienen una influencia primordial sobre lo que son capaces de decir a cerca de él.

El uso efectivo de cualquier forma a través de la cual se conoce y se representa el mundo requiere utilizar la inteligencia. La elección de una forma a través de la cual se representa el mundo no solo influye sobre lo que podemos decir, sino también sobre lo que entenderemos como experiencia.

Hay, pues, dos modos fundamentales de afrontar las creaciones plásticas del niño: por un lado, consideraciones como *expresiones plásticas* personales, en las que la creatividad, el juego lúdico, las destrezas o la plasmación de formas gráficamente son componentes básicos para entender estas facetas, y por otro, como un *lenguaje icónico*, compuesto de unos signos visuales que el autor utiliza para *narrar*, de manera consciente o no consciente, aquello que desea transmitir visualmente.

Es por esto que entendemos que las artes pueden ser una interesante vía de comunicación no verbal que podremos utilizar para trabajar con personas con TEA.

³³⁷ Saíenz, A. (2006). Op. Cit. Págs. 29-32

3.2 ¿Se podría hablar sobre “creatividad” de las personas con SA-AAF-TEA?

Hablando de la creatividad, Arno Stern³³⁸ dice que renovar es crear. Y que crear es lograr la libertad fuera de la influencia de la sociedad de consumo. Por ello, recordamos las palabras de Arnheim³³⁹ cuando dice que el problema está en la escuela, que a la gramática y la ortografía se les presta mucha atención, y se dejan a un lado la percepción y la forma. En líneas anteriores hemos comentado que todos podemos ser creadores. La creación nos es necesaria para superar problemas de todo tipo. Para ello, capta elementos de la realidad utilizando la percepción interna y externa. De esta forma se ponen las bases y puntos de partida del trabajo para, como dice Vigotskii³⁴⁰, crear más tarde los objetos imaginados. Esto quiere decir que entre la imaginación y la realidad existe una conexión especial porque nuestra imaginación capta elementos de la realidad mediante la visión, la audición, la percepción, y los combina en una forma peculiar para crear algo “nuevo”. Dice Vigotskii³⁴¹ que sería un milagro que la imaginación fuese capaz de crear desde la nada.

La psicología denomina imaginación a la acción cerebral creativa basada en la combinación. A menudo se dice que los objetos imaginarios son irreales, pero no podemos olvidar, como acabamos de decir, que nuestra percepción ha captado los ingredientes desde la realidad. De este modo, podemos ver que la memoria juega un papel importante al adoptar esos elementos de la realidad y de nuestras experiencias previas.

Se ha afirmado que las personas con TEA suelen poseer una memoria muy desarrollada pero, al mismo tiempo, se han llevado a cabo diversas investigaciones con el propósito de demostrar que no poseen imaginación. Por ejemplo, Paul Harris afirma, basándose en su investigación, que los chicos con

³³⁸ Stern, A. (1962). Op. Cit.

³³⁹ Arnheim, R. (1993). Op. Cit. Pág. 18

³⁴⁰ Vigotskii, L. (1982). Op. Cit. Pág. 31-32

³⁴¹ Vigotskii, L. (1982). Op. Cit. Pág. 16

TEA carecen de juego simbólico o de rol. Por ejemplo, es muy común que un niño neurotípico pequeño juegue con un palo a modo de caballo, pero los chicos con TEA tienen dificultades para jugar de esta manera porque perciben el palo como tal, literalmente, y no como si fuese un caballo con el que poder jugar. En este tipo de juegos, los chicos neurotípicos, como dice Vigotskii³⁴² no se imaginan como tales las situaciones vividas anteriormente, sino que las reorganizan y adaptan, es decir, sus imaginaciones son el resultado de distintas combinaciones.

Por todo ello, nos preguntamos si es posible que las personas con TEA posean capacidad creativa. Oliver Sacks³⁴³ afirma que la imaginación no es algo infrecuente en los autistas, que él ha observado docenas de ejemplos sin realizar ningún esfuerzo especial. Además, dice que, en algunos casos, es la única conexión con la realidad en personas que padecen un autismo muy profundo. Así, cita el caso de José y Stephen. Ambos padecen autismo y han mostrado una tendencia a la expresión mediante el dibujo. Dice que sus dibujos tienen enormes similitudes pero que no se trata de copias fotográficas exactas, no son mecánicas ni impersonales, además, siempre muestran correcciones, elementos nuevos o la omisión de otros. También afirma que si entendemos la creatividad en la forma habitual, no es “algo”, una capacidad únicamente, sino que detrás hay “alguien”. Por otra parte, las características personales, las marcas, una identidad fuerte y sensible se combinan con un estilo personal, dándole forma y cuerpo. En este sentido, tener creatividad significa ser capaz de adivinar, romper con las visiones habituales, moverse libremente en el ámbito imaginativo, crear y recrear mundos en la mente y, al mismo tiempo, ser capaz de controlar todo eso con una mirada crítica hacia su interior. Afirma que la creatividad tiene que ver con la vida interior, con las ideas nuevas y los sentimientos fuertes. Finalmente, reconoce que para Stephen ese tipo de creatividad no será posible.

³⁴² Vigotskii, L. (1982). Op. Cit. Pág. 12

³⁴³ Sacks, O. (2002). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Barcelona: Anagrama. Pág. 248

3. TENDIENDO PUENTES ENTRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL SA-AAF-TEA



Imagen 36: José³⁴⁴

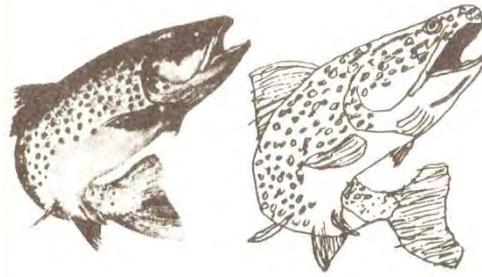


Imagen 35: José



Imagen 37: Stephen Wilshire



Imagen 38: Stephen Wilshire



Imagen 39: Stephen Wilshire

³⁴⁴ Sacks, O. (2002). Op. Cit. Págs.207-2011

En cambio, Silvia Perloiro e Isabel Cottinelli³⁴⁵ dicen que “Las personas con autismo a través de las actividades artísticas desarrollan un vínculo de comunicación para mostrar sus sentimientos y controlar sus conductas. Las actividades artísticas estimulan los sentimientos a través de la exploración del medio y los materiales, impulsan la creatividad manipulando elementos visuales, permitiendo adaptaciones y modificaciones de las cosas y de los objetos, resolviendo problemas, desarrollando capacidades, controlando las situaciones y la interacción social y añaden que las personas con TEA pueden disfrutar del arte como espectadores y como creadores.”

Desde la Asociación Autismo Burgos³⁴⁶ cuentan:

Hemos podido comprobar a lo largo de los años de atención y trabajo con personas autistas, que sus creaciones o realizaciones en el ámbito artístico no son el fruto de una capacidad imaginativa excepcional -ocurre más bien lo contrario en dar a su recurrencia continuada a los mismos temas, trazos, desarrollos...- y sin embargo transmiten una forma peculiar y distinta de ver y de sentir los objetos y las situaciones.

Las personas con autismo suele ser rituales, obsesivas, inclinadas al perfeccionismo en lo que hace. Estos rasgos y la obsesión por el detalle influyen poderosamente en la calidad y en la naturaleza de su obra artística.

Y en cuanto a ellos, sabemos que estos jóvenes autistas pueden, a través del trabajo artístico, mejorar sus esquemas cognitivos, sus recursos comunicativos y, desde luego, su repertorio de actividades. Unas actividades que les resultan agradables y gratificantes.

El concepto de inteligencia, tal como lo entendimos durante mucho tiempo, hace referencia a la capacidad de comprender y adaptarse al entorno, y a las habilidades para manejar ideas complejas, aprender de la experiencia, razonar, reflexionar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta. Pero gracias a la teoría de las inteligencias múltiples que Howard Gardner y su

³⁴⁵ Perloiro, S., & Cottinelli, I. (2008). Arte e integración. En A. Burgos, *Muestra Internacional de Arte de Personas con Autismo; buenas prácticas en la formación continua de las personas con autismo proyecto Grundtuig: nuevos puentes hacia el autismo*.

³⁴⁶ Autismo Burgos. (1999). *Creación desde el silencio*. Burgos: Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar Social Gerencia de Servicios Sociales. Pág. 8

equipo de la Universidad de Harvard han desarrollado desde los años 80, pensamos que ese esquema no era especialmente acertado. Como afirma Katja Tschimmel:

Gardner y su equipo explican a través de su teoría que una persona no debe ser evaluada en relación a “su estado de inteligencia”, mediante un test o una marca de CI. Porque según Gardner, no tenemos una única inteligencia que abarque varias áreas, sino múltiples inteligencias de las cuales algunas incluyen nuestras habilidades físicas, emocionales y sociales.

(...) Ahora podemos explicar lo que hace poco sólo podíamos intuir: porque existen individuos y grupos altamente productivos en un determinado campo, y prácticamente inútiles para otros. Porque algunos son capaces de desarrollar grandes obras en un ámbito de conocimiento y se muestran incapaces de llevar esa capacidad a otros ámbitos vitales. (...) los análisis que han intentado relacionar en CI con la creatividad parecen demostrar que no hay una relación lineal entre ese CI y la creatividad, y que a partir de un CI próximo a la media, la capacidad creativa no se correlaciona con esa media.

(...) La voluntad y la decisión para el trabajo creativo son factores principales en una actividad creativa que impulsa la emergencia de ideas nuevas. ... Csikszentimihalyi llama a la completa dedicación a una tarea una “experiencia flow” (Csikszentimihalyi et Csikszentimihalyi 1988). Una experiencia en que el individuo se abstrae de sí mismo, implicado por completo en la actividad. Las fronteras entre el sujeto y el mundo se desvanecen, y camino y objetivos se vuelven la misma cosa. La persona que se abstrae del espacio y del tiempo y disfruta con la evolución del proceso creativo como algo que se auto-estimula y se auto-recompensa.³⁴⁷

Los que trabajamos con personas con TEA hemos podido comprobar constantemente la “experiencia del flow” que cita Tschimmel.

³⁴⁷ Tschimmel, K. (2010). *El proceso creativo desde la perspectiva de la creatividad como una capacidad sistémica*. Barcelona: Octaedro. Pág. 14

3.3 EL SA-AAF-TEA en el ámbito artístico:

Puesto que en el mundo de la persona autista las ocasiones para comunicarse con los demás son muy escasas, el arte puede jugar un papel importante. El arte puede convertirse en una herramienta formidable para comunicar sus sentimientos, sensaciones, preocupaciones y estados emocionales. Miriam Gutiérrez Prieto³⁴⁸, directora del Centro La Aurora para el Tratamiento de Trastornos Infantiles, afirma que el arte permite a los autistas interactuar con el mundo que les rodea, y de este modo les ayuda a imaginar los esquemas sociales del lugar en que viven.

Laura Esteban Ferreiro³⁴⁹, profesora de un taller constituido por personas autistas, dice que la mayoría de éstas comprenden mejor las representaciones pictóricas que las verbales, y que de esa forma los dibujos les facilitan la comprensión de las situaciones reales. Por otro lado, añade que en el logro de la creatividad influyen distintos factores: aprender a utilizar técnicas, las capacidades individuales de cada uno, el trabajo continuado, la expresividad de cada uno y las actividades tutoriales, entre otras. Además, los siguientes factores también tienen una gran influencia: la complejidad de su pensamiento, los misterios de su cerebro y las características individuales de cada persona. Opina que la realidad que dibujan nos resulta increíble, y probablemente indescifrable. También afirma que son originales, pero no sólo por lo que dibujan y por su modo de dibujar, sino también por lo que sugieren. Añade que, al mismo tiempo, son muy directos, que detrás de su trabajo no hay ningún mensaje oculto.

En cuanto a la percepción, Elliot Eisner³⁵⁰ comenta que la percepción es un fenómeno cognitivo y que la creación de imágenes necesita de la invención

³⁴⁸ Cerón, R. (8 de Octubre de 2006). Op. Cit

³⁴⁹ Autismo Burgos. (2002). *Artismo*. Burgos: Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar Social Gerencia de Servicios Sociales. Pág. 80

³⁵⁰ Eisner, E.Op. Cit. Pág. 201

y de la imaginación. Piaget³⁵¹ decía que los niños describen el mundo por medio de su sistema sensoriomotor. Volviendo nuevamente a las ideas de Eisner³⁵² veremos que el ojo es una parte más de la inteligencia. Para que la inteligencia se desarrolle, debe tener contenidos para que a posteriori pueda reflexionar sobre ellos. Como hemos podido observar a lo largo de este estudio, en los TEA algunos sentidos pueden estar a menudo más desarrollados de lo habitual, lo que puede modificar la percepción de estas personas. Un claro ejemplo de esto puede ser el caso de Stephen Wilshire: "... Stephen a los ocho años, mostraba una capacidad para comprender, retener y reproducir estructuras visuales, auditivas, motoras y verbales más complejas, aparentemente sin importarle su contexto, importancia o sentido."³⁵³ Como dice Szatmari³⁵⁴, lo realmente sorprendente es su capacidad para observar, escuchar y jugar con la arquitectura interior del mundo. Los demás también podemos ver ese tipo de arquitectura, pero para ello tendríamos que realizar un esfuerzo descomunal. Para lograrlo, nosotros tendríamos que apartarnos del lenguaje y las relaciones sociales, como hacen las personas con TEA.

Como afirma Rudolf Arnheim³⁵⁵, "cuando se está construyendo la imagen, el dibujo no se basa en lo que están viendo los ojos, sino que el dibujante se basa en una síntesis de sus observaciones...". En su opinión, "es necesario tener la capacidad de generalizar, de saber captar las características comunes de diferentes imágenes. Sin esta capacidad, una persona o un animal podrían observar cosas pero no las reconocerían, y verlas sin reconocerlas no es mucho mejor que ser ciego". La cuestión es, según distintas hipótesis, que se afirma que las personas con TEA tienen una mayor tendencia a observar las partes antes que el todo. De hecho, tendrían dificultades para observar la generalidad de las cosas pero, al mismo tiempo una enorme facilidad para la

³⁵¹ Gardner, H. (1994). Pág.18

³⁵² Elliot Eisner en Arnheim, R. (1993). Op. Cit. Págs 15-16

³⁵³ Sacks, O. (2009). *Un antropólogo en Marte (Sexta ed.)*. Barcelona: Anagrama. Pág. 248

³⁵⁴ Szatmari, P. (2006). Op. Cit. Pág. 66

³⁵⁵ Arnheim, R. (1993). Op. Cit.

concreción. No debemos olvidar que esta manera de percibir la realidad es real, sólo que se sitúa en el otro extremo de quien se basa en la generalidad. Por ello, perciben una realidad fragmentada y pueden tener dificultades para crear relaciones y comprenderlas. En cambio, se dice que los demás tenemos cierta tendencia a ir de lo general a lo concreto, como afirma la psicología Gestalt. Arnheim³⁵⁶ dice que la intuición perceptiva es la primera manera en la que la inteligencia examina y comprende el mundo. Por ejemplo, las cosas tendrían una característica común llamada “concepto perceptivo”, que es lo que la mente podría percibir intuitivamente. Para ello, sería necesario comprender la globalidad de las cosas y a las personas con TEA les resultaría muy difícil llegar a este punto. Siguiendo con un ejemplo del propio Arnheim³⁵⁷, podríamos decir que, en el caso de los artistas, tienen que saber cuál es el significado general de los objetos y las situaciones que están imaginando para que su trabajo sea algo más que una manifestación casual del destino.

Refiriéndose a la creación artística, Lowenfeld³⁵⁸ distingue dos tipos de expresión en los individuos de alrededor de 12 años. Por un lado estarían los *hápticos* y por otro los *visuales*. Las personas de mentalidad visual se basan en la visión, como si fueran espectadores. Se dedican a observar y se convierten en jueces del aspecto de los objetos y las situaciones. Primero observan la generalidad y luego sus partes. Analizan con destreza las características referentes a la forma y la estructura, les llaman la atención el aspecto y sus cambios (las luces, las distancias, las formas...). En cambio, quienes poseen una mentalidad háptica prefieren las sensaciones corporales y las experiencias subjetivas que su aspecto. Para ellos, las emociones tendrían la máxima importancia.

Beittel y Burkhart³⁵⁹, por su parte, distinguen otros dos métodos a la hora de trabajar en el ámbito del arte: el *espontáneo* y el *divergente*. Los alumnos

³⁵⁶ Arnheim, R. (1993). Op. Cit. Pág. 49

³⁵⁷ Arnheim, R. (1993). Op. Cit. Pág. 51

³⁵⁸ Lowenfeld, V., & Lambert Britair, W. págs.254-255

³⁵⁹ Lowenfeld, V., & Lambert Britair, W. págs.254-255

espontáneos dejan a un lado los detalles y empiezan a trabajar con la forma aprovechando los contratiempos que pudieran surgir en el proceso. Sus trabajos son libres y normalmente no son del modo visual que acabamos de comentar. En cambio, los alumnos divergentes comienzan por los dibujos llenos de detalles y posteriormente añaden los más simples, trabajando de un modo organizado. A pesar de que las investigaciones de Beittel y Burkhart se desarrollaron a nivel universitario, Lowenfeld afirma que esta distinción también se produce en la educación secundaria.

Hemos visto dos tipos de expresión, otros dos métodos de trabajo y ahora Vigotskii³⁶⁰ nos mostrará dos tipos de imaginación: una plástica o exterior y otra emocional o interior. La imaginación plástica utiliza sobre todo impresiones externas. En cambio, la imaginación emocional adopta elementos de la propia interioridad, del plano emocional. Así, la imaginación plástica será objetiva y la emocional subjetiva.

Existen diversas teorías acerca de las actitudes de las personas con TEA ante el interés limitado y los actos repetitivos. Una de las teorías afirma que estas personas son incapaces o tienen grandes dificultades para comprender los pensamientos de los demás y, como éstos les crean estrés y numerosos problemas, utilizan su mundo perceptivo como refugio. La concreción y la predictibilidad los suele calmar, en ese mundo el significado no depende del contexto social. Uta Fritz y Francesca Happé dicen que para el autista resulta muy difícil integrar la información perceptiva procedente de diversas fuentes, pero perciben los detalles mejor que los demás. Así, las personas con TEA no pueden ver el bosque porque primero ven los árboles, pero ven estos árboles con todo lujo de detalles. Se ha explicado esto diciendo que tienen una “coherencia central débil” que les impide extraer el significado de una situación³⁶¹.

³⁶⁰ Vigotskii, L. (1982). Op. cit. Pág. 44-45

³⁶¹ Szatmari, P. (2006). Op. cit. Pág. 69

Todo esto se puede apreciar también en sus dibujos. La madre de Clara Park, una chica con TEA, afirma que “tiene la rara capacidad de transmitir el objeto tal como lo percibe”. Como dice Howard Gardner en *Frames of Mind*, los *savants* demuestran claramente que existen muchos tipos de inteligencia y que todas son diferentes entre sí. En este tipo de personas destaca una habilidad social concreta en comparación con un gran retraso en otros ámbitos. A comienzos de los ochenta, Beate Hemerlin y sus colaboradores investigaron varias capacidades de los *savants*. Así, observaron que los *savants* visuales eran más eficaces que las personas neurotípicas al extraer las características principales de una escena o al dibujarla. Por otra parte, su memoria no era fotográfica ni eidética, sino categórica y analítica. Así, destacaban en la captación y clasificación de las características, para luego crear sus propias imágenes³⁶².

En opinión de Sacks, la percepción de estas personas es muy valiosa porque transmite una visión directa, no conceptualizada, del mundo. Volviendo al caso de Stephen, además de ser limitado, raro, autista... muestra un modo peculiar de imaginar o representar. También añade que los *savants* no parecen desarrollarse como el resto de los niños. En el resto de las personas los talentos no aparecen o desaparecen de este modo, sino como consecuencia de un desarrollo. En resumen, reanalizando el caso de Stephen Wilshire, a sus siete años estaba claro que poseía una capacidad impresionante para el dibujo pero a los diecinueve, a pesar de que se había desarrollado personal y socialmente, el progreso que se podía observar a través de sus dibujos había sido mucho menor.

Aunque no sabemos qué es lo que tiene que pasar para que un niño se convierta en un *idiot Savant*, muchos creen que su determinación obsesiva por perfeccionar una habilidad concreta y la ausencia de vida social les brinda, sin duda todo el tiempo necesario para dedicarlo a un propósito limitado. Con frecuencia observamos en las personas con TEA una capacidad fuera de lo común para concentrarse en una sola cosa. Si estas características facilitan el desarrollo de habilidades aisladas, el autismo proporciona las condiciones

³⁶²Sacks, O. (2009). Op. cit. Pág. 276

ideales para que florezca el fenómeno del savant. De hecho, una proporción muy alta de estas personas tan sorprendentes, posiblemente un 50%, es autista.

Como cuenta Gardner³⁶³, el individuo creativo normalmente produce una red de actividades, un complejo de búsqueda que atrapa su curiosidad durante largos periodos. Estas actividades suelen basarse una en otra y dar lugar a una vida creativa increíblemente dinámica. Cuando cambie su foco de interés, el individuo atenderá específicamente a ciertas clases de información y de manera consciente dejará otras de lado. Pero en el caso de las personas con TEA, al tener una conducta social muy deficiente, es poco frecuente que los idiot savant puedan emplear su talento con fines profesionales. Por esta razón creemos en el poder de la educación artística y en el papel de guía que deben ejercer los educadores para encaminar estos intereses en una dirección desde la cual puedan seguir un camino para poder aprovechar todo el potencial que tienen en un entorno que sea comprensivo.

Así, Gardner llega a la siguiente conclusión:

Mientras el niño continúe siendo autista, será incapaz de relacionar su talento con los intereses e inquietudes de la cultura y, lo que es más importante, no podrá beneficiarse de la profundización psicológica que normalmente se produce durante la juventud. En efecto, a menos que esta orientación cambie radicalmente, el niño estará destinado a producir (o reproducir) obras que, si bien técnicamente correctas, no se podrán considerar auténticamente artísticas. Les faltará esa sensación de originalidad, esa tensión esencial, ése espectro emotivo que se asocia a las ejecuciones más valoradas. Las dotes genéticas, por lo tanto, no son suficientes.³⁶⁴

Durante los últimos años, han crecido las iniciativas de llevar a galerías y museos obras realizadas por personas con TEA. A continuación citamos algunas de ellas:

³⁶³ Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad* (Septima ed.). Buenos Aires: Paidós. pág. 379

³⁶⁴ Gardner, H. (1997). Op. Cit. Pags.223-224

- 1989, la Asociación Autismo Burgos organiza una 1ª exposición local de los trabajos realizados en el taller de pintura del Centro “El Alba”.
- 1997, Primera Exposición Internacional de Arte de Personas con Autismo *Creación desde el silencio*. Tanto la exposición como las actividades paralelas que se vienen celebrando a su alrededor, son el resultado de un proceso, que de manera un tanto intuitiva, se inició en 1984 y que consistía en el desarrollo de las habilidades plásticas y artísticas que los niños autistas que la asociación atendía entonces. Hasta el momento, la exposición ya ha recorrido distintos países europeos (España, Hungría, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido e Irlanda, Francia).
- Segunda Exposición Internacional de Arte de Personas con Autismo *Artismo*. Glasgow en mayo del 2000, durante la celebración del VI congreso internacional de Autismo en Europa (GOMA). Debido al gran número de trabajos recibidos se realizó una exposición previa en el Museo de Educación de Scotland Street School también en Glasgow en enero del 2000.
- La otra mirada III Exposición Internacional de Arte de Personas con Autismo, en el museo de la ciudad de Lisboa, del 14 al 23 noviembre de 2003.
- IV Exposición Internacional de Arte se Personas con Autismo *Diálogos en color* Oslo 2007.
- V Exposición Internacional de Arte de Personas con Autismo *Pinceladas de autismo* Catania 2010
- VI Exposición Internacional de Arte de Personas con Autismo *El Autismo y su huella*, Budapest 2013

- La muestra de pintura, fotografía y escultura Arte Sin Filtro reúne obra de pintores y escultores naïfs y de personas con capacidades diferentes 2011-2016.
- *Yo veo lo que tú no ves. Una gráfica del autismo 2015* CaixaForum Barcelona Presenta una exposición, en la que se muestra la excepcionalidad creativa y la imaginación desbordante de algunas personas con TEA a través de obras de distintas disciplinas artísticas.
- Contigo Creamos Donostia 2016. Desde el grupo de Pintura de Atzegi, Presentaron un proyecto para la Capitalidad Cultural Europea San Sebastián Donostia 2016, colaborando, invitando, y trabajando "en red", con otros colectivos. El proyecto constaba de varias exposiciones sobre temas concretos en diferentes museos y edificios emblemáticos de la ciudad. Hemos podido colaborar en la exposición celebrada en el Museo San Telmo con los participantes de los talleres de arte de Gautena.

3.3.1 Comparación entre personas con SA-AAF-TEA y artistas:

“El artista no ve las cosas como son, sino como es él.” Dijo Alfred Tunell, otro artista agudo.³⁶⁵

Según Boutonier³⁶⁶, cuando la actitud de los pedagogos y las actitudes hacia ellos van en el sentido de prestar atención y ánimo, los niños “mentalmente débiles” pueden avanzar en sus tareas. También cita una exposición organizada por Henriette Hoffer en 1952, en París. En ella se exponían trabajos realizados por niños con necesidades de apoyo y, según afirma Boutonier, algunos críticos de arte confundieron los trabajos expuestos

³⁶⁵ Maganto, C. (Abril de 1997). *Hik- Hasi*. Págs. 36-41. Texto original de Hammer (1978), pág., 22

³⁶⁶ Boutonier, J. Op. Cit. Pág. 75

con los de artistas de la época. Esta anécdota nos trae a colación un tema que se ha discutido con frecuencia, el de si los niños y personas con necesidades de apoyo son artistas o no. No tenemos ningún interés en aclararlo, pero sí en comparar las similitudes y diferencias existentes entre estos tres grupos de individuos (artistas, niños y personas con TEA).

A diferencia de los críticos de la anécdota de Boutonier, Antonio Machón³⁶⁷ afirma que los trabajos de los niños y los artistas no se parecen. Además, piensa que si entre el arte de estos dos grupos se encuentra algún parecido, es muy superficial. En su opinión, los niños no son artistas sino niños, pero, al mismo tiempo, esto no quiere decir que sus trabajos no tengan belleza o expresión. Añade que el niño está superando algunas etapas mientras busca su propia identidad psicofísica. Arnheim³⁶⁸ apoya esta idea señalando que los niños “se limitan a presentar las cualidades genéricas de los objetos: la rectitud de las piernas, la redondez de la cabeza, la simetría del cuerpo humano” y continúa diciendo que “el dibujo no se basa en lo que los ojos están viendo en el momento en que se hace la imagen. En lugar de eso, el dibujante se apoya en una síntesis de sus muchas observaciones”. En su opinión los niños dibujan generalidades y no lo que realmente ven. En palabras de Stern³⁶⁹, el niño no tiene convicción alguna a priori; es un ser nuevo y como tal, está dispuesto a aceptarlo todo.

Debemos tener en cuenta, como dice Gardner³⁷⁰, que los niños no piensan en sus trabajos como lo hacen los adultos, y que los elaboran sin poseer referencias del ámbito artístico. Según Gardner, sólo los adultos sencillos o ingenuos se alejan de su cultura. Y añade que han encontrado actitudes críticas muy diferentes acerca de sus trabajos, cuando se han

³⁶⁷ Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños*. Madrid: Cátedra. Pág. 20

³⁶⁸ Arnheim, R. (2006). *Arte y percepción visual (Nueva versión)*. Madrid: Alianza Editorial. Pág. 191.

³⁶⁹ Stern, A. (1962) Op. Cit. pág.14

³⁷⁰ Gardner, H. (1994). Pág. 47

comparado con el de adultos. Los niños se conforman con mucha mayor facilidad con el trabajo realizado y los adultos, en cambio, además de ser más críticos, dirigirán su atención hacia el proceso en lugar de hacerlo hacia el producto final. Relacionado con esta idea, debemos decir que normalmente las preocupaciones de las personas con TEA no suelen referirse a los contenidos emocionales y sociales. Por ejemplo, pueden mostrar un gran interés por las banderas de distintos países y saber mucho acerca de ellas: colores, contenidos, procedencia, capitales, localización geográfica... pero, al mismo tiempo, pueden no saber nada acerca de sus habitantes ni, normalmente, mostrar interés por ellos. “Estas personas no son capaces de reflexionar acerca de sus propias ideas”³⁷¹. En general, no se esfuerzan porque sus trabajos sean atractivos, emocionantes o interesantes para los demás. No se preocupan por lo que piensen los demás. Se centran totalmente en sus propios intereses y si entre tanto se les une alguien, mucho mejor, pero no buscarán a nadie por el hecho de estar solos. Por ello, podemos ver que no esperan la atención que suelen perseguir los artistas por parte de los espectadores ni sus respuestas. En este sentido, pueden parecerse a los niños, puesto que no encuentran para el trabajo la frontera o muro que construye la sociedad y así son más libres para trabajar, pues no tienen que soportar el peso de los prejuicios.

Al comparar el arte de los artistas con el de las personas con TEA, Oliver Sacks³⁷² dice que hay pocos autistas que son artistas, del mismo modo que hay pocos artistas que sean autistas. Y al preguntarle si el autismo es un ingrediente esencial de esos artistas, dice que tiene que existir cierta interacción entre el autismo y el artista. En última instancia, el autismo les proporciona esa extraordinaria capacidad para la reproducción, así como sus repeticiones y estereotipias. Pero no está seguro de si existe un verdadero “arte de los autistas”. Para terminar, podríamos decir que los artistas poseen algunas características autísticas... y que cuando los autistas encuentran el camino que les atrae, se pueden convertir en auténticos genios... Woody Allen

³⁷¹ Szatmari, P. Op. cit. Pág. 74

³⁷² Sacks, O. (2009). Op. Cit. Pág. 297

tenía razón al afirmar que el escribir los guiones de sus películas era una terapia para su depresión, ansiedad y neurosis³⁷³.

Citando a Arnheim³⁷⁴, creemos que obviamente, los dos recursos de la cognición humana, la intuición perceptiva y la estandarización intelectual de los conceptos, se necesitan mutuamente. Así, el artista, por su parte, debe comprender la significación general de los objetos y sucesos que está representando para que su obra sea algo más que una creación accidental. No podemos decir lo mismo de todas las personas con TEA. Aun así, también compartimos la opinión de Szatmari³⁷⁵ cuando dice que lo asombroso es en realidad la capacidad para ver, oír y jugar con la arquitectura íntima del mundo que tienen las personas con TEA. El resto de nosotros también podemos ver esta arquitectura siempre y cuando tomemos la decisión consciente de mirarla. Pero en contadas ocasiones nos vemos arrastrados a hacerlo como una afinidad natural, y para mirarla debemos esforzarnos. Tenemos que alejarnos del lenguaje y de las relaciones sociales para poder mirarla, en tanto que las personas con autismo gravitan a su alrededor sin esfuerzo. Creemos que la sensibilidad innata de las personas con TEA, hace que el resultado de su trabajo tenga particularidades que los distinguen de los otros artistas convencionales. Por esta razón Gardner dice lo siguiente:

Es aquí, donde, según creo, entran en juego los rasgos de la personalidad y el carácter. El individuo propenso a alcanzar la grandeza artística debe tener la firme motivación de sobresalir, de destacarse. Poseído de una poderosa visión, debe sentirse compelido a expresarla, una y otra vez, dentro del medio simbólico de su elección. Debe estar dispuesto a vivir en la incertidumbre, a correr el riesgo de fracasar y de sufrir afrentas, a volver repetidamente a su proyecto hasta satisfacer sus propias exigencias, al tiempo que se comunica poderosamente con otros.³⁷⁶

Según Angel Riviere Wolinger, dice el arte tiene que ver más con la empatía, el concepto de empatía ha sido aplicado al arte en el sentido de que

³⁷³ Sacks, O. (2009). Op. Cit.

³⁷⁴ Arnheim, R. (2006). Op. Cit. pág 56

³⁷⁵ Szatmari, P. Op. cit. Pág. 66

³⁷⁶ Gardner, H. (1997). Op. Cit. pág. 111

es uno mismo el que pone la emoción y las propias formas quizás tengan un contenido emocional inherente a las formas mismas pero la relación entre la empatía y el arte no casa, aparentemente, con el concepto de autismo, ya que si en algo moderadamente podrían estar de acuerdo tanto investigadores como clínicos es que en el autismo existe un problema básico de empatía. Por ello el mismo autor dice:

Si el arte es forma, y no es necesario contenido, podemos entender algo importante sobre las personas con autismo y su mente. Si hay algo característico de las mentes de estas personas es que se guían más por la forma que por el contenido. Si hay algo característico de la mente de las personas con autismo es la poderosa imposición de las formas y en cambio el bajo papel que tienen los contenidos y los significados. A la hora de hacer un rompecabezas, un autista se guía mejor por las formas de las piezas que por los contenidos de éstas.

¿Cómo hace arte una mente que se guía mejor por las formas y que incluso analiza mejor las formas que una persona normal? Podemos encontrar una vía para entender que las personas con autismo pueden hacer un arte muy peculiar en el que las formas, en el sentido más estricto, como por ejemplo el color, pueden jugar un papel mucho más decisivo y en el que la intuición del color en la forma no se sienta sometida al imperialismo del significado, como ocurre inevitablemente en la gente normal.

En su campo propio, en el mundo de lo visual, la pintura más las capacidades de representación y viso-espaciales pueden ser iguales o incluso superiores a las de las personas normales si tenemos altas capacidades viso-espaciales, característicamente apreciable en autistas, y una poderosa intuición que no está tan condicionada por el significado ya podemos empezar a entender la mecánica de este arte. Un arte expresa la emoción, no necesariamente que tiene la intención de expresar la emoción en otro. Esto es importante, ya que este arte de las personas con autismo no está constituido para un intérprete potencial, sino como expresión de la emoción propia. El hecho de que no esté destinado el arte a un intérprete potencial introduce un elemento muy interesante, que es la mayor autenticidad de este arte, porque el artista, el intérprete, el músico siempre están sumergidos en la cultura, incluso en el mercado del arte, introducen elementos que ya no son tan genuinos en la producción artística de manera que la poderosa intuición de forma que permite el desahogo emocional junto con un menor peso del intérprete potencial puede permitir la construcción de un arte muy interesante.

En la producción normal del arte y la cultura impide, limita y condiciona las formas aceptables y también las restringe. Las obras de arte indiscutibles aquí expuestas tienen una autenticidad, una intuición del color y a veces de la forma que no está mediatizada, que no pasa por los filtros culturales que condicionan pero al mismo tiempo restringen las posibilidades de la expresión artística.

Esto nos empieza a explicar por qué puede darse el arte en unos niños que tienen en concreto dos características un problema gravísimo de la simbolización, un problema con la capacidad de comunicarse y un problema serio de intersubjetividad secundario. Estos problemas parecerían en principio impedir la posibilidad de expresión artística.³⁷⁷

3.3.2 Artistas dentro del Espectro del Autismo:

¿Es el autismo un ingrediente necesario de su arte? Hay pocos autistas que sean artistas, al igual que hay pocos artistas que sean autistas; pero cuando ambos modos de ser se manifiestan juntos (...) creo que debe existir una interacción entre los dos, el arte adquiere algunas de las fuerzas y debilidades del autismo, su extraordinaria capacidad para la reproducción y la representación minuciosamente detallada, pero también su repetición y su estereotipia. Pero no estoy seguro de que podamos hablar de un "arte autista" característico.³⁷⁸

Hemos comentado que, aunque no son muchos, hay algunos artistas autistas. Debemos tener en cuenta que para ser ARTISTA, éste debe ser aceptado en el ámbito del ARTE. Por ello, aunque algunas personas con TEA posean enormes capacidades para el dibujo, los citados aquí serán personas que se sitúan dentro del ámbito del arte según distintas fuentes.

³⁷⁷ Riviere, Á. (1999). Símbolos, arte y autismo. En A. Burgos, *Creaciones desde el silencio*. Burgos: Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar Social Gerencia de Servicios Sociales pág. 71

³⁷⁸ Sacks, O. (2009).Op. Cit. Pág. 298

El caso más evidente es el de “Nadia” y, aunque como dice Oliver Sacks, ha sido un personaje de la talla de “Picasso”, no es excepcional que entre los autistas se encuentre a personas con grandes capacidades artísticas. También afirma que el realizar pruebas de inteligencia mediante dibujos en personas autistas es casi inútil, porque este tipo de dibujo debe surgir espontáneamente.

Volviendo al caso de Nadia, Oliver Sacks menciona que el resto de los niños deben superar una serie de etapas conocidas en su desarrollo, pero en el caso de Nadia ese desarrollo se había producido ya al principio, algo que, como comentábamos, es habitual en los “savant”. Es decir, que no recorrió el camino desde el renacuajo hasta el realismo que, como veremos en otro capítulo, han de recorrer los demás niños.

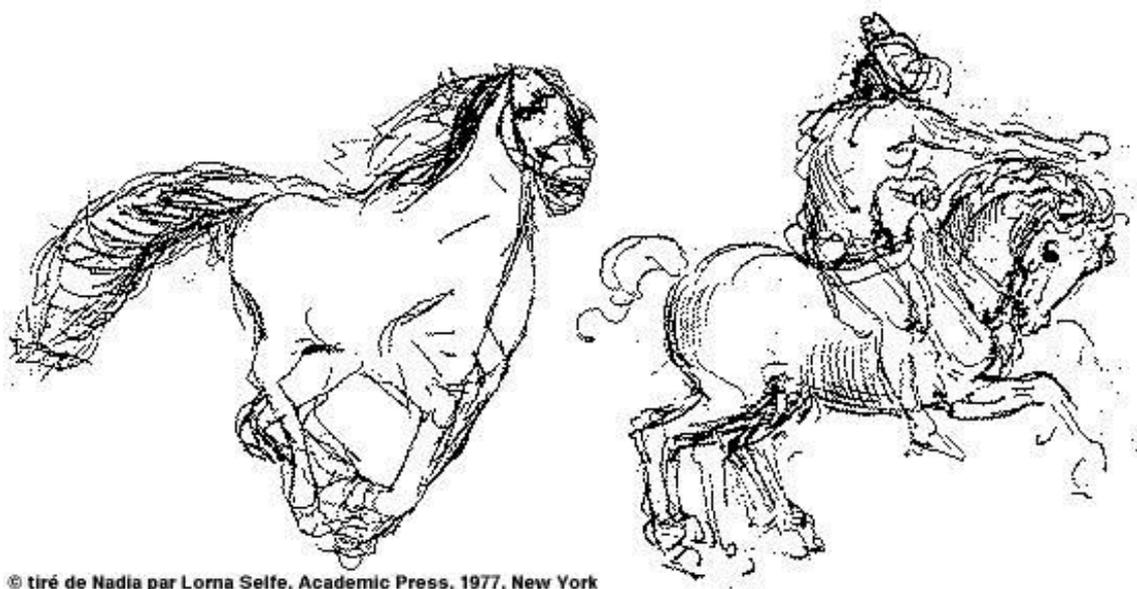


Imagen 40: Nadia³⁷⁹

En aquella época se creía que la capacidad del niño para dibujar era una facultad cognitiva paralela a las capacidades lingüísticas. Pero se observó que Nadia sólo dibujaba lo que veía, sin necesidad de comprenderlo o interpretarlo. Además de poseer unas capacidades gráficas sin precedentes y precoces, su

³⁷⁹ Selfe, L. (1977). *Nadia: A case of Extraordinary Drawing Ability in an Autistic Child*. Londres: Academic Press.

manera de dibujar mostraba una forma muy especial de percibir y un tipo de inteligencia muy distinta. Aunque aparentemente era normal, Nadia mostraba grandes dificultades en el desarrollo del movimiento y del lenguaje. Sin embargo, al mismo tiempo, era capaz de realizar bocetos que parecían pertenecer a verdaderos artistas cuando aún era muy pequeña. Generalmente, realizaba estos dibujos de memoria, sin utilizar ningún modelo directo. Según comenta Lorna Selfe³⁸⁰, su fuente de inspiración para el dibujo eran los libros infantiles ilustrados. Tras examinar esas imágenes con gran atención, las guardaba en su memoria durante días o semanas. Pero sus dibujos no eran puras copias, mostraban cambios respecto a los originales. Al dibujar, situaba su cabeza muy cerca del papel y solía estar contenta mientras trabajaba, a pesar de que su actitud habitual era, paradójicamente, letárgica. En cuanto a los materiales, lo que más le gustaba era dibujar con bolígrafo y, si no lo tenía, dibujaba con lápiz. No utilizaba colores, aunque se le ofrecieran tizas o rotuladores. Se enfadaba si alguien metía mano en sus trabajos. Trabajaba con gran rapidez, en sesiones de unos 20 minutos era capaz de dibujar unas 30 páginas. Sus primeros dibujos, los hacía a menudo sobre imágenes que encontraba en las mismas hojas en las que estaba dibujando, al igual que podemos ver en los ejemplos Mikel, mi hermano, que también tiene TEA:

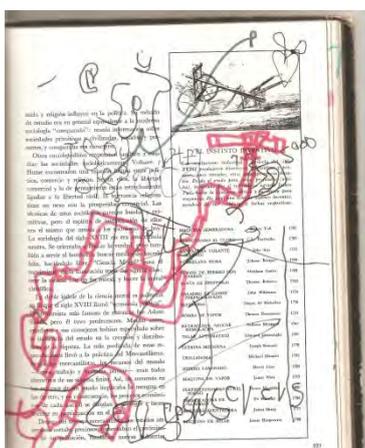


Imagen 42: Mikel Sagarzazu
archivo personal



Imagen 41: Mikel Sagarzazu
archivo personal

³⁸⁰ Selfe, L. (1977). Op. Cit. Pág. 198

En la época en la que Nadia empezó a comunicarse con sus allegados, comenzó a copiar el mismo tipo de dibujos que sus compañeros para mostrar sus intereses. La capacidad de dibujo de Nadia fue disminuyendo por dos razones principales: la primera, la muerte de su madre en 1976 y la segunda, los progresos en su capacidad de comunicarse con las personas de su entorno.

En cuanto al caso de Stephen Wilshire, cuando tenía nueve años se dieron cuenta de las capacidades y limitaciones que tenía, y posteriormente las ha ido superando poco a poco. Oliver Sacks y Lorna Selfe dicen que posee una memoria visual extraordinariamente desarrollada. Pocos segundos después de observar algo es capaz de conservarlo en su memoria, sin esfuerzo, hasta los detalles más pequeños durante largo tiempo. No parece que haya diferencias entre los dibujos que realiza desde la naturaleza o de memoria. En palabras de Sir Hugh Casson³⁸¹, “Stephen dibuja lo que ve por observación directa”. En cierto modo, su caso queda fuera de las estadísticas, por un lado por su arte y, por otro, por la influencia y preocupación que sus allegados han tenido sobre él.

Pero Stephen y Nadia no son más que dos ejemplos de jóvenes con TEA, y hay muchos más, por ejemplo: Eric Jiani, George Widener, Roy Wenzel, Lisa Perini, Gregory L. Blackstock, Seth Chwast, Jonathan Lerman o Gilles Trehin como conoceremos a continuación.

Según José Luis Cuesta³⁸², para Lisa Perini, Baron Denker y Bruno (participantes en la segunda exposición de Artismo), entre otros, la pintura ha sido una opción libremente elegida por ellos y les ha abierto una vía de desarrollo personal. Hoy en día, algunos de ellos están aprendiendo dentro del ámbito del arte y toman parte en exposiciones. Además, afirma que la pintura juega un papel importante en sus vidas.

³⁸¹ Sacks, O. (2009).Op. Cit. pág.155

³⁸² Autismo Burgos. (2002).Op. Cit. pág. 84

En opinión de Charman y Baron-Cohen, sólo una pequeña proporción de los autistas logran desarrollar estas capacidades de ese modo tan especial. Y aunque afirman que los dibujos de los autistas no demuestran nada especial para su edad mental, Lorna Selfe³⁸³ piensa que se debería realizar un examen más profundo acerca de este tema. Sin embargo, se cree que el desarrollo en el dibujo de los niños autistas es normal pero que está más ligado a su edad mental que a la cronológica. En otras palabras, los dibujos de las personas con SA-AAF (TEA grado1) se situarían en un nivel de desarrollo similar a los de su misma edad, porque normalmente tienen un nivel intelectual igual o superior. En cambio, en el caso de que se les haya diagnosticado algún tipo de autismo que no sea de alto funcionamiento, seguramente sus dibujos no se parezcan a los del resto de compañeros de su edad. Por tanto, es posible que los ejemplos citados de los *savant* fueran casos especiales.

Por ello, no podemos olvidar, como dice José Luis Cuesta³⁸⁴ que la diversidad de los trabajos incluidos en el ámbito artístico nos ofrece numerosas opciones en cuanto a las capacidades, gustos y prioridades de las personas con TEA. Y también deberemos tener en cuenta las opciones de trabajo que nos ofrece este campo. Es de mencionar también la diferencia entre los casos de Stephen y José que hemos podido ver anteriormente a lo largo de este trabajo. En el caso de Stephen su familia y distintos profesionales han creído en su trabajo y hoy en día puede dedicarse a trabajar en el mundo del arte mientras que José se encuentra olvidado junto con sus dibujos, en una residencia.

He aquí algunos casos de artistas con autismo o SA:

³⁸³ Selfe, L. (1977). Op. Cit.

³⁸⁴ Autismo Burgos. (2002). Op. Cit pág. 84

- **Eric Jiani:**



Nació en Londres el 14 de septiembre de 1957. Ha vivido entre el Reino Unido y Brasil y habla fluidamente tanto el inglés como el portugués. A pesar de que se le diagnosticó el Síndrome de Asperger, durante su infancia acudió a colegios ordinarios. Pinta desde temprana edad y entre otras cosas también compone, toca la guitarra y escribe. Cuenta que ya desde niño le gustaba inventar su propio mundo imaginario, el cual inspiran sus creaciones³⁸⁵.

En sus trabajos lo primero que nos llama la atención es la cantidad de detalles que incluye en ellos. Normalmente trabaja en obras de 70 x 90 cm. Aunque sus primeros trabajos fueran en blanco y negro hoy en día utiliza lápices y tinta junto con acuarelas sobre papeles libres de ácido.



Imagen 44: Eric Jiani



Imagen 43: Eric Jiani



Imagen 46: Eric Jiani



Imagen 45: Eric Jiani

³⁸⁵ Jiani, E. (s.f.). *Eric Jiani*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de Eric Jiani: <http://www.eric-jiani-artist.com/about-the-artist.html>

- **George Widener:**

Nació en Cincinnati en 1962. Aunque al principio se le diagnosticó una personalidad esquizoide, no fue hasta que cumplió 39 años cuando rectificaron el diagnóstico al Síndrome de Asperger. De pequeño acudió a escuelas corrientes donde a lo largo de primaria obtuvo varios premios al



Imagen 47: George Widener

destacar entre sus compañeros en distintas actividades sin antes haber entrenado para ellas. Durante su vida ha optado por seguir adelante fortaleciendo sus habilidades en vez de obsesionarse con sus debilidades. Tiene una capacidad computacional excepcional y es también capaz de almacenar una gran cantidad de datos sobre diferentes hechos históricos. En 2004, derrotó a un científico de la NASA en un concurso, al responder correctamente cuando le preguntaron ¿Qué día de la semana será el 25 de junio del año 47253? Es de mencionar que el científico usaba lápiz y papel y en ocasiones también el ordenador. La memoria juega un papel importante en las obras de este artista y también se refleja en sus trabajos.

George ha tenido que trabajar duro para poder superar su naturaleza literal para así poder crear obras originales. Empezó a trabajar como artista cuando comenzó a plasmar en papeles que iba encontrando, números relacionados con fechas de la vida de los famosos o de la suya propia. Estos números suelen aparecer ordenados de diferentes formas y maneras haciendo alusión a calendarios, cálculos de todo tipo, estadísticas de censos y hechos históricos. En ocasiones también incluye en las obras paisajes urbanos. El escritor Daniel Tammet, también diagnosticado como autista de alto funcionamiento y síndrome savant, ha incluido a George Widener en su libro como ejemplo de persona con TEA creativas.

La obra de George se puede encontrar en muchas colecciones de arte tanto privadas como públicas: La colección de Bruno Decharme ABCD Collection en Paris, en el American Folk Art Museum, en las colecciones de arte de the UC Davis M.I.N.D. Institute, en la colección de l'Art Brut etc. Widener ha expuesto en la Jan Krugier Gallery, Salon du Dessins Contemporain, Kunsthaus Kannen (Münster), the Islands of Genius exhibition (para prodigiosos savants) y otras muchas, entre otras, en la New York Outsider Art Fair desde 2005.



Imagen 49: George Widener



Imagen 48: George Widener

- **Jessica Park³⁸⁶:**

Jessica Hillary Park nació en 1958 en Williamstown (Massachusetts). Durante su infancia estudió en escuelas públicas locales y aunque sus primeras nociones de arte las recibió de la mano de John Marziarz en el instituto, podemos decir que es prácticamente autodidacta.

³⁸⁶ The Shield Institute. (s.f.). *pure vision arts*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de pure vision arts: <http://www.purevisionarts.org/artists/jessica-park/>

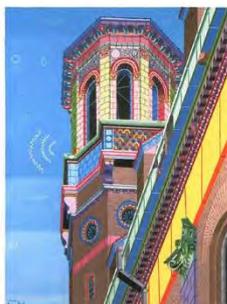


Imagen 50:
Jessica Park



Imagen 51:
Jessica Park



Imagen 52:
Jessica Park



Imagen 53:
Jessica Park



The House in Monterey, Ma with Aurora, August 7, 2003, by Jessica Park. Lisa Single Collection.

Imagen 56:
Jessica Park



The Great Stained Glass Doors, #9, January 24, 1988, by Jessica Park, Clara and David Park Collection.

Imagen 57:
Jessica Park



The House on 93 Cole Avenue, March 5, 2002, by Jessica Park. Janice Adams Collection.

Imagen 55:
Jessica Park



Imagen 54:
Jessica Park

Jessica comienza a trabajar realizando bocetos que normalmente dibuja a escala natural. Más tarde añadirá los detalles a partir de fotografías. Utiliza pintura acrílica para la elaboración de sus cuadros. Y según ella, aunque tiene 64 tubos de pintura, nunca utiliza un color que provenga directamente del tubo. Utiliza los colores dándoles un a

obras aparecen diferentes tipos de arquitectura elaboradas con gran detalle.



Imagen 58: Jessica Park

us

- **Lisa Perini³⁸⁷:**

Nació en Treviso, al norte de Italia en 1973. Estudió en el instituto de arte de Vittorio Veneto donde disponía de profesores de apoyo y más tarde asistió a la Academia de Bellas Artes de Venecia acompañada por una excompañera del instituto. Actualmente trabaja y viven entre Treviso (Italia) y Osor (Croacia). Perini ha presentado sus obras en países como: Hungría, Portugal, Alemania, Suiza, Canadá y España.

Es de destacar que en sus pinturas el color que predomina es el rojo. Utiliza varios tipos de técnicas, entre ellas el dibujo por ordenador. Sus temas también varían, aunque normalmente se relacionan con su mundo interior y sus sueños.

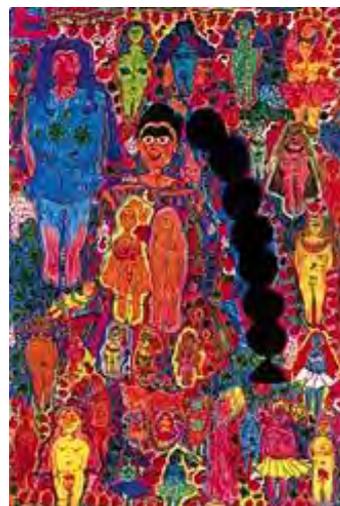


Imagen 59: Lisa Perini



Imagen 62: Lisa Perini



Imagen 61: Lisa Perini



Imagen 60: Lisa Perini

³⁸⁷ Perini, L. (s.f.). *Lisa Perini artista*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de Lisa Perini artista: <http://www.lisaperini.it/>

- **Roy Wenzel**³⁸⁸:

Los padres de Roy Wenzel emigraron desde Indonesia a Holanda, donde nació él en 1959. Empezó a dibujar desde pequeño y a la edad de 11 años no paraba de reproducir todo lo que se cruzara en su camino.



Imagen 65: Roy Wenzel



Imagen 64: Roy Wenzel



Imagen 63: Roy Wenzel



Imagen 67: Roy Wenzel



Imagen 68: Roy Wenzel



Imagen 66: Roy Wenzel



Imagen 71: Roy Wenzel



Imagen 69: Roy Wenzel



Imagen 70: Roy Wenzel

Aunque a primera vista los trabajos de este artista parezcan simples, llevan consigo un largo proceso de destrucción y recuperación. Wenzel trabaja mediante un sistema de capas superpuestas y en ocasiones añade marcos lineales encerrando las formas que surgen en sus cuadros. Dibuja el mundo que habita, su propio mundo y añade en él las personas que son importantes para él.

³⁸⁸ Collectie de stads hof. (s.f.). *Collectie de stads hof*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de Collectie de stads hof: <http://www.collectiedestadshof.nl/en/artists/wenzel-roy/>

- Gregory L. Blackstock:

Nacido en 1946 Gregory L. Blackstock vive en Seattle. En 1986 comenzó a realizar ilustraciones con clasificaciones de objetos y seres vivos.



Durante 25 años trabajó lavando platos en un club deportivo y una vez al mes publicaba en el boletín informativo del centro, sus famosas y listas ilustradas hasta que a los 58 años, alguien consideró por fin que la obra de aquel hombre merecía mayor consideración.

Como cuenta Helena Celdrán³⁸⁹:

Imagen 72: Gregory L. Blackstock

Su condición de autista sin duda tiene que ver con el afán por observar, clasificar y memorizar, pero el detalle en el dibujo y la precisión de los términos revelan mucho más y descubren que Blackstock no es un simple aficionado que pinta lo que se le ocurre: tiene método, estilo y —lo más asombroso en estos tiempos de ofuscación y orgullosa ignorancia— una voraz curiosidad. El artista se informa a fondo del tema que va a abordar, disecciona en su mente los pormenores de la hiedra venenosa, el ala de un avión, el patrón colorido del caparazón de un escarabajo o los dientes de una sierra para elaborar pequeños textos o nombres descriptivos para cada elemento de su catálogo personal.

Dibuja a mano alzada, sin la ayuda tan siquiera de una regla, y utiliza los colores sencillos del repertorio infantil de una caja de pinturas cualquiera. Retirado desde 2001, con el tiempo ha conseguido ver publicado en un inspirador tomo su preciso trabajo (*Blackstock's Collections*, editado por Princeton Architectural Press en 2006). Una galería de Seattle vende un gran surtido de sus obras, que sigue creando con la humildad de siempre, uniendo varios folios con cinta adhesiva y pegamento si es necesario extender las listas.

Blackstock pasa ahora los días dedicado a su arte y a perfeccionar los 12 idiomas que ha aprendido a lo largo de su vida (entre ellos el japonés, el chino mandarín y el checo). Los sábados toca el acordeón, su instrumento favorito, al

³⁸⁹ Celdrán, H. (s.f.). *20 minutos*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de 20 minutos: <http://blogs.20minutos.es/trasdos/2013/03/19/gregory-blackstock-listas/>

3. TENDIENDO PUENTES ENTRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL SA-AAF-TEA

que ha dedicado años de estudio autodidacta. Le gusta interpretar sus piezas en la calle, antes de los partidos, en las cercanías del pabellón deportivo Key Arena de Seattle, disfrutando de la muchedumbre todavía tranquila antes del encuentro mientras piensa en su próxima lista.

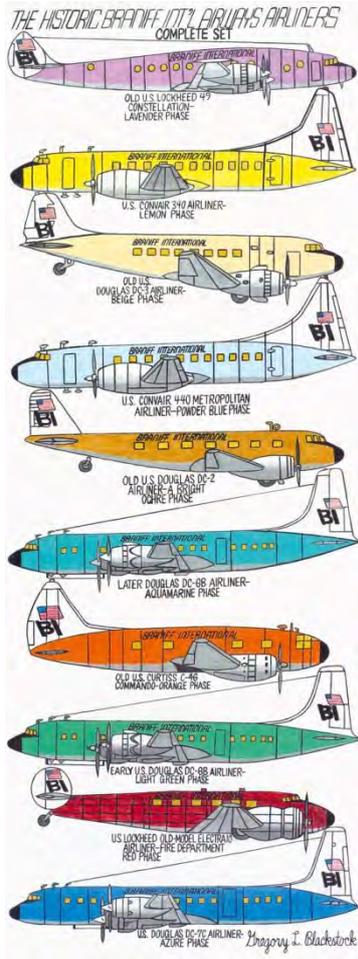


Imagen 76: G. L. Blackstock



Imagen 73: Gregory L. Blackstock



Imagen 75: G. L. Blackstock



Imagen 74: G. L. Blackstock

- **Seth Chwast**³⁹⁰:



Imagen 78: Seth Chwast

Seth Chwast fue diagnosticado de autismo siendo un niño muy pequeño, y vivió durante años en un mundo de montañas rusas, casas embrujadas, y música clásica.

A punto de cumplir 18 años, un consejero profesional dijo que Seth no podría hacer nada más difícil que dedicarse a trabajos de limpieza. No podía cruzar la calle solo, o incluso quedar solo en casa, o tener una conversación. Su madre entonces renunció a su carrera como terapeuta y se dedicó a tiempo completo a la búsqueda de una vida plena para su hijo.



Imagen 77: Seth Chwast



Imagen 79: Seth Chwast

En 2003, a los 20 años, Seth tomó una clase de pintura al óleo en el Museo de Arte de Cleveland. Seth, aunque rara vez habla, comenzó a describir su mundo desde la pintura. Desde entonces su arte ha viajado por todo el mundo participando en más de 80 exposiciones.



Imagen 80: Seth Chwast

³⁹⁰ Chwast, D. (s.f.). *sethchwastart.com*, Enero. Recuperado el 2017, de sethchwastart.com: <http://growyourbrainart.com/>

- **Jonathan Lerman**³⁹¹:

Nació en Queens, Nueva York en 1987. A los dos años de edad comenzó a caer en largos silencios y a los tres fue diagnosticado de autismo. Con 10 años empezó a dibujar caras utilizando carbón vegetal y en 1999 tuvo su primera exposición individual en la galería de arte KS en Nueva York. Desde entonces sigue exponiendo su obra tanto en solitario como en exposiciones grupales.



Imagen 81: Jonathan Lerman



Imagen 84: Seth Chwast



Imagen 83: Seth Chwast



Imagen 82: Seth Chwast

- **Gilles Trehin:**

Tréhin nació en Francia en 1972 y desde los 12 años ha estado dibujando Urville, una ciudad que el mismo ha creado. Giles fue diagnosticado de SA pero aparte de tener TEA también ha demostrado una enorme capacidad para la concentración, una memoria portentosa, gran capacidad viso-espacial, conocimientos arquitectónicos y mucha imaginación.



Imagen 85: Gilles Trehin

³⁹¹Bashevis. (s.f.). *La isla de los genios*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de La isla de los genios: <http://laisladelosgenios.blogspot.com.es/search/label/Jonathan%20Lerman>

Gilles cuenta que:

He estado pintando desde los 5 años y siempre he sido un apasionado de las ciudades y los aeroplanos. En 1984 empecé a interesarme en el diseño de una ciudad imaginaria. La llamé Urville. El nombre vino, de entre otras influencias, de Dumont d'Urville; el científico francés con base en los territorios franceses de la Antártida. Pero también del latín urb, urbis, un pueblo, que en un principio fue tan solo una coincidencia.

Desde entonces he estado pintando diferentes vistas de la ciudad y compilando para mí una descripción histórica, geográfica, cultural y económica. La imaginaba como si fuera real.³⁹²



Imagen 87: Gilles Trehin

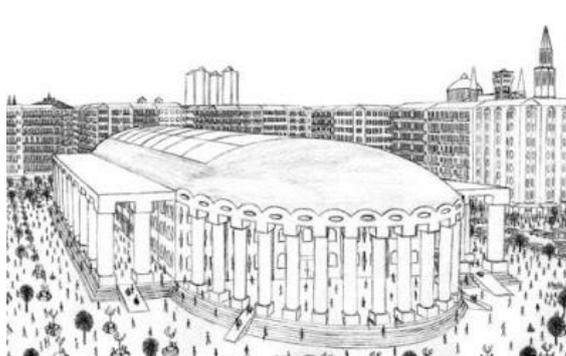


Imagen 86: Gilles Trehin



Imagen 88: Gilles Trehin

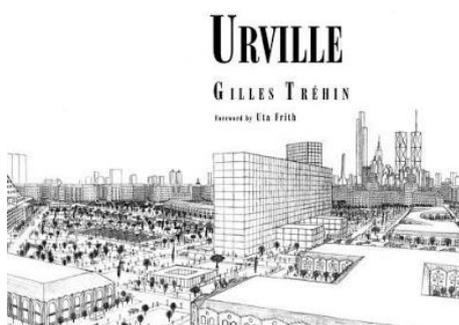


Imagen 89: Gilles Trehin

³⁹² Bashevis. (s.f.). *La isla de los genios*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de La isla de los genios: <http://laisladelosgenios.blogspot.com.es/search/label/Gilles%20Tr%C3%A9hin>

3.3.3 Características de las obras de artistas con SA-AAF-TEA:

Aunque José y Stephen habían crecido en ambientes muy distintos, la similitud de sus dibujos era tan espectacular que me hizo preguntarme si no podría existir una forma de percepción y de arte típicamente “autista”.³⁹³

Al parecer, Tanto Stephen como José mostraban una prodigiosa memoria visual, que parecía capaz de captar los más complejos edificios, o paisajes urbanos, en pocos segundos, y retenerlos en la memoria, hasta el menor detalle, y al parecer indefinidamente y sin el menor esfuerzo aparente. Según cuenta Sacks³⁹⁴, parecía no haber diferencia alguna si lo dibujaban del natural o de las imágenes de su memoria. Añade que Stephen a los ocho años, mostraba una capacidad para comprender, retener y reproducir estructuras visuales, auditivas, motoras y verbales más complejas, aparentemente sin importarle su contexto, importancia o sentido. Y sigue contando que “sus dibujos no eran copias ni fotografías en ningún sentido, no tenían nada de mecánico e impersonal: siempre había añadidos, omisiones, correcciones, y naturalmente, el inconfundible estilo de Stephen. Eran imágenes que nos mostraban los procesos nerviosos inmensamente complejos que se necesitan para obtener una imagen visual y gráfica. Los dibujos de Stephen eran construcciones individuales, ¿pero podían considerarse, en un sentido más profundo, creaciones?” Y Sir Hug Casson³⁹⁵ escribió:

Contrariamente a la mayoría de los niños, que tienden a dibujar no tanto por observación directa como a partir de símbolos o imágenes de segunda mano, Stephen Wilshire dibuja exactamente lo que ve, ni más ni menos.

³⁹³ Sacks, O. (2002).Op. Cit. pág. 244

³⁹⁴ Sacks, O. (2002).Op. Cit. pág.248

³⁹⁵ Sacks, O. (2002).Op. Cit. pág.255

De la misma manera, la madre de Jessica Park, Clara Park³⁹⁶ comenta sobre los dibujos de su hija que: “eran muy fieles al original, poseían realismo y cierta ingenuidad. Según ella tenían la inusual capacidad para transmitir el objeto tal como se percibe.

En cuanto al caso de José Sacks³⁹⁷ relata lo siguiente:

José dibujó con una quietud absoluta, concentrándose completamente en el relojito que tenía delante, bloqueando todo lo demás. Por primera vez era audaz, no vacilaba, estaba integrado, no distraído. Dibujó rápida pero minuciosamente, con un trazo limpio, sin tachaduras. (...) La expresión general del objeto, su «sentimiento», había sido captada sorprendentemente, y resultaba aún más sorprendente si, tal como había dicho el ayudante, José no tenía idea del tiempo. Y por otra parte había una extraña mezcla de exactitud precisa, casi obsesiva, y de variaciones y elaboraciones curiosas y, (en mi opinión, chistosas).

(...) Me quedé asombrado ante la rapidez y la minuciosa exactitud de la reproducción, y aún más teniendo en cuenta que José había mirado la canoa y luego había apartado la vista de ella, tras haberla captado. Mostrando una capacidad sorprendente no sólo de copia sino de percepción. Porque la imagen tenía una calidad dramática que no existía en el original. Parecía tener evidentes capacidades de imaginación y creatividad. No era *una* canoa sino *su* canoa lo que aparecía en el dibujo.

Y si los niños autistas sabían dibujar (algo que se creía sucedía con muy poca frecuencia)... No se acepta una personalidad individual, y no digamos ya creadora.

A los nueve años se le marginó de la escuela, de la sociedad, de casi todo lo que debía ser la «realidad» para un niño normal. Mostraba verdadera pasión por las revistas con muchas imágenes, sobre todo de historia natural, del tipo *National Geographic*, y cuando podía, entre ataque y ataque, buscaba lápices y dibujaba lo que veía. Era el único vínculo que le quedaba con la realidad. (...) La representación espontánea, el impulso, que no era sugerencia mía, que partía enteramente de él, de introducir aquel elemento nuevo...

(...) Es un dibujo espléndido, fiel, lleno de vida. Muestra su amor a la realidad, a otra forma de vida. ... Su inteligencia no está estructurada para lo abstracto, lo conceptual. *Eso* no es para él asequible como vía hacia la verdad. Pero José tiene

³⁹⁶ Sacks, O. (2002).Op. Cit. Pág. 233

³⁹⁷ Sacks, O. (2002).Op. Cit. pág.249

una pasión y una capacidad real para lo particular, le encanta, entra en ello, lo recrea. Y lo particular, si uno es suficientemente particular, es también una vía (podríamos decir que es la vía de la naturaleza) hacia la realidad y la verdad.

Este tipo de percepción se ha podido comprobar en varios casos. Se ha observado tanto en Stephen como en José o Nadia, que miraban detenidamente objetos y una vez habían captado lo necesario comenzaban a dibujarlos de memoria, sin mirarlos de nuevo. También debemos de recordar que son casos de personas con TEA pero que a su vez han sido categorizados como “savants” y que en nuestros años de investigación no hemos podido comprobar este modo de trabajar.

En cuanto a la percepción de estas personas Sacks opina lo siguiente: “El autista, que carece del sentido de lo general, o de disposición para apreciarlo, parece estructurar su visión del mundo exclusivamente a base de detalles particulares. Viven así no en un universo sino en lo que William James llamaba un «multiverso» de detalles innumerables, precisos y apasionadamente intensos. Se trata de una mentalidad situada en el extremo opuesto de la generalizadora, la científica, pero que es a pesar de ello «real», igualmente real, de un modo completamente distinto.”³⁹⁸

Y añade: “Yo creo que José, un autista, un retrasado además, tiene un don tal para lo concreto, para la *forma*, que es, a su manera, un naturalista y un artista nato. Capta el mundo como formas (formas sentidas de un modo directo e intenso) y las reproduce. Posee unas magníficas capacidades reproductivas, pero posee también capacidades figurativas. Es capaz de dibujar una flor o un pez con una fidelidad sorprendente, pero puede también dibujar algo que sea una personificación, un emblema, un sueño, o una broma. ¡Y se considera al autista falto de imaginación, de alegría, de arte!”

Y en efecto, aunque muchos hayan dicho que las personas con TEA no tienen imaginación compartimos la opinión de Sacks cuando dice que la imaginación autista no es algo excepcional ni mucho menos. Y que ha visto docenas de ejemplos de ella y sin hacer ningún esfuerzo especial por

³⁹⁸ Sacks, O. (2002).Op. Cit. Pág. 247

buscarlos, dado que a nosotros nos ha ocurrido lo mismo a lo largo de nuestra investigación.

Por otra parte, Laura Esteban³⁹⁹, profesora de talleres de arte de personas con TEA opina lo siguiente respecto al dibujo de las personas con autismo basándose en el estudio de investigación-acción llevado a cabo en el centro de Autismo Burgos:

1. “Es esquemático, de formas simples (...) nunca con intención de “esquematizar” pues supondría un grado mayor de abstracción. Hay “esquema,” pero diríamos que es el esquema de los orígenes del pensamiento.
2. El dibujo es repetitivo, (...) funciona con esquemas fijos.
Dos tipos de dibujo repetitivo: el repetitivo ordenado / y el repetitivo desordenado. (...) Observamos cómo muchas de las personas con autismo se interesan por objetos de trazos repetitivos: máquinas, trenes, carreteras, vías, molinos, postes de luz...
3. En la mayoría de los casos el dibujo es superpuesto. Las imágenes parecen o simulan ser transparentes, (...) como una radiografía.
4. Quizás, como consecuencia de su déficit de coherencia central, aparece como descolgado: (...) como flotando en un contexto particular.
5. En general, carecen de perspectiva. Son “planos” (...) salvo que la persona haya adquirido un aprendizaje previo.
6. En las personas con autismo más afectadas, el dibujo es abstracto, vacío. (Sin intención, sin ideas a primera vista.) (...) la aparente “ausencia del significado” se ve como suplantada, y de forma intensa, por otros resortes como son los de las formas y color.
7. No comprenden el significado de las imágenes simbólicas, y por tanto no hacen lectura de las mismas.

³⁹⁹ Esteban Ferreiro, L. (s.f.). Imagen, autismo y su identidad visual. En A. Burgos, *La otra mirada*. Burgos: Junta de Castilla y León Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades Gerencia de Servicios Sociales. Págs.82-86

- (...) Ellos dibujan cosas concretas, motivos periféricos, mundos al alcance de su mirada. Para ellos, una paloma no es más que un pájaro. ... no lo ven ni lo entienden como "libertad", ni menos aún como símbolo de la paz.
8. El dibujo de las personas con autismo es individual (personal). (...) en modo alguno se dejan influenciar en sus dibujos. (...) pintan la vida como la ven.
 9. La simplicidad parece ser una característica común de su quehacer pictórico. Es como si retrataran con sus imágenes su forma de ver el mundo.
 10. Se percibe una firmeza o inflexibilidad mental en su forma de proyectar el mundo. No sólo lo pintan como ellos lo ven, sino que lo ven siempre de la misma manera. (...) su incapacidad para contradecir o cambiar los esquemas adquiridos.
 11. Recurren a temas muy obsesivos, hasta el punto de repetirse series enteras con los mismos motivos.
 12. Los dibujos son directos. (...) Pintan con sinceridad elemental, o sea, sin ocultar sus verdaderos pensamientos o sentimientos.
 13. Reproducen imágenes casi de forma literal, debido a su prodigiosa memoria; abstraen objetos o se fijan en detalles que no son relevantes. (...) no son relevantes para el que mira lo pintado, pero con seguridad sí lo son para quien los pintó.
 14. No plasman nunca de forma espontánea realidades sociales. (...) siempre en torno a mundos cercanos a él. (...) Pintura individual.
 15. No pretenden, en general, ni agradar, ni conmover; no piensan en sus intérpretes potenciales, por lo que parecen estar al margen de los fines de la obra artística.
 16. A la hora de dar color a sus trabajos, no se ajustan a la realidad objetiva, (...) o se sienten inclinados a rellenar de color los espacios de forma simétrica, o a veces muestran obsesión por un color concreto.
 17. Podemos diferenciar entre los artistas dos familias de dibujantes:
 - a) Los que se asemejan a la familia egipcia, con las técnicas más primarias...
 - b) Los que se asemejan a la familia china, con técnicas más "gestuales".

En su opinión, también influyen en gran medida otros factores como: “el aprendizaje de las técnicas, la destreza individual, el trabajo continuado, la experiencia propia y la acción tutorial, entre otros.”

Así pues, podemos concluir diciendo que las personas con autismo presentan en sus obras rasgos de indudable personalidad junto con señas de identidad propias.

3.3.4 Teorías sobre el desarrollo gráfico:

En muchos sentidos la vida de Stephen es bastante típica de un niño con autismo. La primera vez que el desarrollo del niño preocupó a sus padres fue cuando llegó a la edad de un año y aún no gateaba. También repararon en el hecho de que, comparado con su hermana mayor, Stephen era muy independiente y podía entretenerse durante largos ratos haciendo zumbidos con la boca.⁴⁰⁰

Distintos autores están de acuerdo en que los niños, desde que empiezan a dibujar hasta la adolescencia, suelen superar varias etapas o estadios durante su desarrollo. En el cuadro de la página 270 podemos ver que se pueden apreciar diferencias entre los autores en cuanto a los nombres o los intervalos de edad, pero todos coinciden en la idea de que existe un desarrollo. John Matthews⁴⁰¹ afirma que dicho desarrollo es universal. Algunos autores muestran dibujos de niños que en su desarrollo siguen modelos similares; otros, en cambio, atribuyen los cambios a los distintos factores culturales. Matthews dice que la teoría tradicional de las etapas empieza en la figura del

⁴⁰⁰ Szatmari, P. (2006). Pág.26

⁴⁰¹ Matthews, J. (1999). Op. cit. Pag. 292

renacuajo y avanza hacia imágenes realistas. En su opinión, la mejor manera de comprender el desarrollo no es entendiéndolo como una vía única que se dirige hacia el realismo. Aunque es cierto que algunos niños siguen la vía de la profundización o de la representación de la perspectiva, afirma que el dibujo es una parte de un programa para mostrar la realidad de distintas formas. Para explicarlo, dice que estas vías surgen de una misma fuente y se extienden en direcciones diferentes, ofreciendo opciones de todo tipo para codificar la realidad.

En cambio, Boutonier⁴⁰² opina que es preciso aceptar que existen distintas fases en el desarrollo del dibujo y que todos los niños tienen que pasar por ellas. En este desarrollo, muchos afirman que una vez que el niño empieza a ir a la escuela su impulso por dibujar empieza a declinar y, si no se le motiva, esa afición puede llegar a perderse al llegar a la adolescencia. A juicio de Vigotskii⁴⁰³, inicialmente el niño elige el dibujo como la vía de comunicación más fácil, sobre todo cuando no es capaz de hablar. La cuestión es que a medida que transcurre el tiempo, en la escuela se le da más importancia a la comunicación oral y escrita que a la plástica, y como el niño domina estas dos vías y se ve a sí mismo cada vez más torpe en el dibujo, empieza a comunicarse por medio de la palabra.

Boutonier⁴⁰⁴ opina que el niño pequeño siempre está dispuesto a inventar historias, en cambio, el alumno educado en la escuela sabe que algunas cosas hay que decirlas pero es mejor callarse otras, y hacia los 10-12 años a menudo son incapaces de inventarse relatos. Prefieren basarse en algo que han leído previamente o copiar modelos que les ofrecen sus maestros. Muy pocos jóvenes han solido continuar dibujando en esta época de crisis sin ninguna ayuda. Amparo de Miguel y Estíbaliz JZ de Aberasturi⁴⁰⁵ creen que todo esto se debe al desconocimiento por parte de los jóvenes de las normas de

⁴⁰² Boutonier, J. Op. Cit. Pág. 20

⁴⁰³ Vigotskii, L. (1982). Op. Cit. Pág. 67

⁴⁰⁴ Boutonier, J. Op. Cit. Pág. 71

⁴⁰⁵ De Miguel, A., & JZ. de Aberasturi, E. Op. Cit. Págs.16-24

representación del lenguaje plástico. Añaden que el joven no se sentirá satisfecho con lo que representa y, por ello, no seguirá dibujando o tenderá hacia la caricatura. Al fin y al cabo, esto mismo es lo que les sucede a las personas con SA respecto a los demás, puesto que no conocen las normas y códigos sociales, no pueden comprender al resto y no se sienten capaces de comunicarse adecuadamente con ellos. Esto puede crearles soledad y frustración.

John Matthews⁴⁰⁶ cree que los adolescentes son capaces de comprender que por medio del arte pueden ir más allá de las composiciones superficiales y expresar sus sentimientos e ideas. También opina que mediante el arte, los jóvenes investigan acerca de la identidad personal, de la realidad y de su propia imaginación. Así, se esforzarán en romper las normas cuando se produzca la revolución de identidad tan frecuente en esta edad. El adolescente se dará cuenta del significado y del valor de las metáforas, así como de la presencia de los textos y los contextos. No debemos olvidar que el adolescente ha creado su arte partiendo de sus trabajos anteriores de la infancia.

En la tabla de la siguiente página podemos ver las clasificaciones que distintos teóricos han elaborado sobre el desarrollo de las habilidades gráficas de los niños:

⁴⁰⁶ Matthews, J. (1999). Op. cit. Págs265-266

3. TENDIENDO LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL SA-AAF-TEA

J. SULLY 1895	H. LUKENS 1896 - 1900	G. KERSCHENSTEINER 1909	G. ROUMA 1913	C. BURT 1921	G. H. LUQUET 1927	R. PRANTIL 1937	V. LOWENFELD 1957	R. KELLOGG 1969	P.A. OSTERRIETH 1976	A. MACHÓN 1992
1. DIBUJO INFORME COMO JUEGO	1. EL NIÑO SE INTERESA POR EL RESULTADO DE SU ADEMAN	1. DIBUJOS PURAMENTE ESQUEMÁTICOS	1. ETAPA PRELIMINAR	1. GARABATEO (2 a 3 años)	0. PRE-DIBUJO	1. GARABATEO CARENTES DE SENTIDO	1. PERIODO DEL GARABATEO (2-4 años)	1. ESTADIO DE LOS PATRONES	NIVEL I: GARABATEO (2 - 3 años)	I. PERIODO DE LA FORMA: EL GARABATEO (de 1'11 a 3'03 años)
2. DIBUJO RUDIMENTARIO DE FIGURA HUMANA CON CARA REDONDA.	2. EL NIÑO SE INTERESA POR EL RESULTADO DE SU DIBUJO	2. DIBUJOS EN FUNCIÓN DE LA APARIENCIA VISUAL	a. El niño adapta la mano al instrumento. b. Da nombre preciso a líneas inconherentes. c. Anuncia por anticipado lo que intenta representar. d. Observa una similitud entre los trazos realizados al azar y ciertos objetos	a. Trazos sin finalidad, simple placer motor. b. Trazos más deliberados. c. Trabajos imitativos. Copia de los movimientos del adulto. d. Garabato localizado. Procura reproducir partes determinadas del objeto.	1. REALISMO FORTUITO O INVOLUNTARIO Trazos sin intención representativa y descubrimiento de ciertas analogías 2. REALISMO FALLIDO Dibujos con intención representativa. Pretende ser realista pero no llega a conseguirlo por "incapacidad estética"	2. GARABATEO CON NOMBRES ARBITRARIOS 3. GARABATEO INTERPRETADOS Recontando a alguna cosa semejante	a. Garabato desordenado (2-3 años) b. Garabato longitudinal (2'05 - 3'06 años) c. Garabato circular	El niño realiza los garabatos básicos y algunos de los patrones 2. ESTADIO DE LAS FIGURAS (de 2 a 3 años) El niño dibuja formas de diagramas nucleares y diagrama 3. ESTADIO DEL DIBUJO DEL ARTE ESPONTANEO (de 3 a 4 años) El niño dibuja combinaciones, agregados, mandalas, soles y radios.	a. Trazos sin intención figurativa. b. Aparición de elementos representativos NIVEL II: ESQUEMATISMO (3 - 9 años) a. Elaboración de un vocabulario gráfico (3 años) b. Combinación de esquemas elementales (4 años) c. Combinación de esquemas en escenas complejas (5- 6 años) d. Desdoblamiento del esquema hace una representación más realista (7 a 9 años)	1. Etapa del garabato incontrolado (de 1'05 a 1'06 años) 2. Etapa del garabato controlado (de 1'06 a 2'07 años) 3. Etapa del garabato coordinado (de 1'06 a 2'07 años) 4. Etapa del garabato controlado (2'08 a 3'03 años)
3. ESTADIO EVOLUCIONADO Y ADQUISICIÓN DE UNA TÉCNICA	3. NACE EL SENTIDO CRÍTICO. Descubrimiento de la insuficiencia figurativa.	3. DIBUJOS EN LOS QUE EL NIÑO INTENTA DAR LA IMPRESIÓN TRIDIMENSIONAL DEL ESPACIO	2. LA FIGURA HUMANA	2. ESTADIO LINEAL (4 años)	3. REALISMO INTELLECTUAL (10 - 12 años) Características del objeto - sean o no visibles - según su "forma ejemplar". Relaciones de conjunto.	Consiente e intencional	2. ETAPA PRESQUEMÁTICA (de 4 a 7 años)	4. ESTADIO DEL DIBUJO DEL ARTE ESPONTANEO (de 3 a 4 años)	a. Elaboración de un vocabulario gráfico (3 años) b. Combinación de esquemas elementales (4 años) c. Combinación de esquemas en escenas complejas (5- 6 años) d. Desdoblamiento del esquema hace una representación más realista (7 a 9 años)	II. PERIODO DE LA FORMA (de 3'03 a 4'03 años) 1. Etapa de las unidades (3'03 a 3'09 años) 2. Etapa de las operaciones (3'09 a 4'03 años)
	4. EL NIÑO CONSIGUE VALORES EXPRESIVOS AUTÓNOMOS		a. Primeras tentativas de representación (3-4 años) b. Etapa de la cédula (3-4 años) c. Etapa del renacuajo (5-6 años) d. Etapa de transición (5-6 años) e. Representación completa vista de frente (6-8 años) f. Transición del frente al perfil (9-10 años) g. El perfil (10 años en adelante)	3. SÍMBOLO DESCRIPTIVO (5-6 años) 4. REALISMO 5. REALISMO VISUAL 6. FASE DE REPRESIÓN 7. REVIVISCENCIA ARTÍSTICA	4. REALISMO VISUAL Según la apariencia visual. Aparición de la perspectiva.	5. ESQUEMATISMO 6. LOCALIZACIÓN 7. ADECUACIÓN DEL DIBUJO A LAS APARIENCIAS DE LAS COSAS 8. REPRESENTACIÓN REALISTA DE LA NATURALEZA	3. ETAPA DE LA ESQUEMATIZACIÓN (de 7 a 9 años) 4. COMENZO DEL REALISMO (de 9 a 11 años) 5. ETAPA PSEUDORREALISTA (de 11 a 13 años) 6. EL ARTE DEL ADOLESCENTE	4. ESTADIO PICTORICO (hacia los 4 años) Los dibujos representan figuras humanas, animales, casas, plantas y otros temas. NIVEL III: REALISMO CONVENCIONAL (9 - 13 años) NIVEL IV: DIFERENCIACIÓN INDIVIDUAL (13 años)	1. Etapa de las unidades (3'03 a 3'09 años) 2. Etapa de las operaciones (3'09 a 4'03 años) III. PERIODO DE LA ESQUEMATIZACIÓN (de 4'03 a 7 a los) 1. Etapa presquemática (4'03 a 5'03 años) 2. Etapa esquemática (5'03 a 7 años) IV. EL REALISMO SUBJETIVO (de 8 a 10 años)	

Cuadro 13: Los estadios del desarrollo gráfico, 1895-1992. Algunas de las clasificaciones evolutivas entre 1895 y 1992⁴⁰⁷

Creemos que es conveniente citar las ideas de dos de los autores de la tabla de que acabamos de ver explicándolas un poco más en profundidad. Para ello desarrollaremos las ideas de Luquet y de Lowenfeld.

Luquet:

Luquet dice que, cuando dibuja, el niño siempre es un poco realista, porque dibuja un objeto y porque en él aparece tal y como es para el propio niño. Dibuja una realidad pero no se trata de una copia de la realidad, porque el niño muestra lo que pueda saber del objeto. En opinión de Luquet, al dibujar siempre es necesario disponer de un “modelo”. Pero como el niño no elabora una copia de la realidad, este modelo no es *externo*, sino *interno*⁴⁰⁷. Por tanto, para el autor, el *modelo interior* será una “realidad psíquica”⁴⁰⁸ existente en el espíritu del niño. Aunque el dibujo se refiera a un objeto que el niño tiene delante, en lugar de ser una copia pura y simple será una refracción del objeto que se elabora a través del alma del niño. En cuanto al color, este autor afirma que, aunque los niños son sensibles al color, al dibujar no lo tienen en cuenta y que en muchos casos sólo lo utilizan para su decoración. A pesar de todo, igual que las líneas, los colores pueden jugar un papel realista cuando van acordes con el dibujo (Ej. Cielo azul) pero será decorativo cuando no tenga sentido que ese objeto tenga ese color. Obsesionado por el realismo, un dibujo que no represente nada resulta impensable para Luquet. A pesar de que esta teoría ya tiene cerca de un siglo, aún hoy día los “modelos internos” de Luquet, el “realismo intelectual” y el “realismo visual” siguen siendo motivo de controversia entre los psicólogos. Luquet afirma que el realismo del niño y el del adulto no son iguales. El adulto busca el realismo visual, el uso de la perspectiva, un punto de vista único... en cambio, el niño, a través del realismo intelectual, representará hasta los más mínimos detalles de un objeto, aunque no los vea desde el lugar en que se encuentra, porque eso es lo que el niño sabe del objeto.

En la página 270 podemos ver las etapas que distingue Luquet.

⁴⁰⁷ Boutonier, J. Op. Cit. Pág. 22

⁴⁰⁸ Machón, A. (2009).Op. Cit. Pág. 41

Lowenfeld:

Lowenfeld cree que hay que ayudar al individuo a identificarse consigo mismo, azuzando su creatividad y motivándolo de vez en cuando, pues lo más importante no es el producto final, sino el desencadenante del proceso de trabajo que está realizando el niño. Por ello, Lowenfeld ve el arte como algo intermedio para el desarrollo del niño, que además de actuar sobre el sentimiento estético y la personalidad creativa, actúa también sobre la conciencia social. Por ello, el trabajo del profesor consistirá en proporcionar un ambiente adecuado para la creación personal, evitando cualquier influencia que interfiera.

También se muestra favorable a las tareas en grupo, porque éstas estimulan la socialización⁴⁰⁹. Durante la adolescencia se producirá la aparición de las citadas tendencias visual y háptica, por lo que, afirma, es fundamental elaborar programas que no descarten a nadie que pertenezca a alguna de estas tendencias. Propone como solución tomar la naturaleza como modelo. Así, quienes posean una mentalidad háptica trabajarán con las vivencias correspondientes a sus experiencias subjetivas y quienes tengan una mentalidad visual incluirán su entorno y proyectarán sus experiencias a través de sus conceptos visuales.

El objetivo de Lowenfeld es que los alumnos logren adquirir la técnica y capacidades adecuadas pero que éstas no sean el fin, sino herramientas para conseguir un objetivo. Dice que las técnicas hay que conseguirlas y no enseñarlas, que surgirán según las necesidades de expresión de cada uno. Pero a lo largo de ese camino distinguirá una serie de etapas del desarrollo natural, como podemos ver en la página 270. No se podrá llegar a un estadio sin antes pasar por el anterior.

Aunque como ya hemos comentado con anterioridad, en el caso de los “Savant” parecen no darse este tipo de evoluciones en el desarrollo de sus dibujos y si lo hacen no son cambios que se puedan percibir con facilidad. En cambio sí pueden observarse en el resto de personas con TEA.

⁴⁰⁹ Machón, A. (2009). Op. Cit. pág.49

3.4 Conclusiones:

En primer lugar la certeza de que el campo de expresión artística en relación con el autismo, ha suscitado un gran interés profesional y ha abierto un camino de estudio e investigación. (...) además de ofrecer una visión positiva del autismo, han contribuido a abrir nuevas puertas (...) el acceso a salas de arte convencionales y tener así un espacio junto al resto de manifestaciones artísticas.⁴¹⁰

Si como dice Juan Vicente Herrera Campo,⁴¹¹ opinamos que “las manifestaciones artísticas son una de las expresiones más sinceras y profundas del sentir humano”, veremos que el arte de las personas con TEA se relaciona estrechamente con la expresión de lo que hay en su mente y el lenguaje es incapaz de comunicar en su plenitud.

Este autor añade que: “Las personas con discapacidad no son ajenas a esta forma de expresión. Al contrario: la utilización terapéutica de las diversas técnicas pictóricas ha demostrado ser una fórmula excelente para desarrollar su potencialidad. Esto es más significativo aún en el caso de las personas con trastornos del espectro autista, pues no podemos olvidar que las dificultades en la comunicación, en los términos comúnmente utilizados, son uno de sus rasgos.”

Katja Tschimmel⁴¹² dice que “uno de los factores principales del pensamiento creativo es la percepción. Porque pensar creativamente significa

⁴¹⁰ Cuesta Gómez, J. L. (2002). ¿Por qué trabajar la expresión artística con personas con autismo? La experiencia de Autismo Burgos. En A. BURGOS, *Artismo*. Burgos: Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar Social Gerencia de Servicios Sociales. pág.86

⁴¹¹ Herrera Campo, J. V. (2010). En A. Burgos, *Diálogos en color*. Burgos: Asociación Autismo Burgos. pág.5

⁴¹² Tschimmel, K. (2010). Op. Cit. Pág. 19

ocuparse fundamentalmente de posibilidades, “con aquello que podría ser” y eso está estrechamente ligado al proceso perceptivo. Pensar creativamente significa mirar a las cosas desde otro ángulo; ver lo que otros no ven. Y ahí entra la parte fundamental de la percepción de la manera de ver, sentir, oler nuestro medio-ambiente. La manera de estructurar y construir nuestro mundo, los estímulos e informaciones recogidas por nuestros sentidos.” Eso quiere decir que nuestra percepción del mundo está estrechamente ligada a nuestro arte. Entonces, si las personas con TEA tienen una percepción peculiar, no es difícil pensar que su arte también lo pueda ser. Al parecer Rudolph Arheim también comparte esta opinión, rechazando la separación jerárquica entre percepción y pensamiento, y defiende que no existe ningún proceso cognitivo que por lo menos en principio no resida en la percepción.

Hemos comentado en líneas anteriores que las personas con autismo no dibujan lo que ven, sino que aportan algo suyo a cada una de sus obras. Aunque Fschimwel⁴¹³ no se refiera en concreto a las personas con TEA refuerza esta idea cuando dice que: A través de la percepción no vemos el mundo como es, sino que lo percibimos interpretamos, influenciados por todas nuestras experiencias anteriores.

Desde que somos pequeños somos creadores y a lo largo de nuestra vida vamos acumulando experiencias creativas, pero hay ciertas diferencias entre el arte de los niños y de las personas con TEA. En palabras de Howard Gardner: “Si bien el niño puede tener conciencia de que está haciendo cosas de un modo distinto que otras personas, no aprecia cabalmente las normas y las convenciones de los ámbitos simbólicos; su intrepidez encierra muy poca significación. El artista adulto, en cambio, tiene pleno conocimiento de las normas adoptadas por otros; su voluntad, su compulsión por rechazar las conversaciones se completa, cuando menos, con total conciencia de lo que está haciendo y en muchos casos a un considerable costo psíquico.” Y creemos que es esa misma razón la que separa a los adultos con TEA de los artistas, y es que parecen no tener filtros en cuanto a las normas a las que se

⁴¹³ Gardner, H. (1997). pág. 110

ciñen los adultos neurotípicos. Pero esta carencia de filtros, de normas sociales, a su vez hace que trabajen tan libremente como lo hacen los niños.

Por otra parte, vemos que como cuando Gardner⁴¹⁴ dice que “los niños se vuelven sensibles a los aspectos estéticos justamente en la misma época en que su propio trabajo en muchos casos parece tornarse menos interesante” sucede lo mismo con las personas con TEA. Cuando más habilidades sociales adquieren y mejor integrados están, su trabajo artístico no es tan brillante.

Entonces nos hacemos la misma pregunta que Gardner: “¿quién llega a la perfección artística en algún punto posterior de su vida?”

Y vemos que aunque los artistas adultos tienen actitudes mucho mejor desarrolladas, mayor conocimiento y actúan sabiendo lo que hacen, gran parte de su proceso creativo tiene puntos en común con el de los niños. Ambos muestran un gran interés por explorar, al igual que las personas con TEA. Todos están dispuestos a saltarse las normas y a transgredir, aunque las personas con TEA y los niños muy pequeños no sean conscientes de ello.

El arte de las personas con TEA es directo, no hay enmascarados y es que la mayoría de las personas con TEA comprenden mejor las representaciones pictóricas que las verbales. De esta manera, el dibujo les facilita la comprensión de situaciones reales. También podemos decir que en sus obras destaca la expresión formal sobre la conceptual. El color y la forma se anteponen al significado simbólico.

Para concluir con este apartado citamos las palabras de Laura Esteban cuando dice:

Hemos de señalar que una de las características más importantes que ha tenido y tiene el arte de todos los tiempos es ayudar al hombre a ser feliz, dándole claves para disfrutar del mundo en el que vive y poder alejarse así de las tensiones cotidianas.⁴¹⁵

⁴¹⁴ Gardner, H. (1997). pág.119

⁴¹⁵ Esteban Ferreiro, L. (s.f.). Op. Cit. pág.8

Pero, como dice Gardner⁴¹⁶, “Gruber nos advierte sobre la dificultad y la soledad que entraña toda iniciativa creadora. Pese al placer que extraen de su trabajo, los individuos creadores normalmente están embarcados en una aventura solitaria, en la que las posibilidades de fracasar son elevadas. Para recorrer este arriesgado camino, deben ser valientes y estar dispuestos a desviarse del rebaño, hallarse solos, a enfrentar la vergüenza o materia creativa, y hasta las personas más innovadoras sienten a veces una intensa necesidad de contar con algún respaldo personal, comunitario o religioso.” Creemos que esta idea tiene mucho que ver con la soledad que siempre se ha asociado a la figura del autismo.

No quiero sugerir con esto, claro, que todos los autistas posean un talento genial, sólo que comparten con el genio el problema de la singularidad.⁴¹⁷

⁴¹⁶ Gardner, H. (1997). pág. 381

⁴¹⁷ Sacks, O. (2002).Op. Cit. Pág. 249

4 TALLER DE ARTES PLÁSTICAS

Llegamos al corazón de estas líneas. El arte encierra 1000 historias y nuestra obligación es abrirlas todas, sacarlas una a una y ofrecérselas a todas las personas, a cuantos más mejor, para que las disfruten, para que las vivan, para que se impacten con ellas. Para que gracias al arte sean más felices, más sabios, más humanos. Por eso es tan importante el trabajo de todos los que acercan el arte ya sea por cuestiones culturales, políticas, económicas, físicas o mentales. Porque ellos, al abrir una puerta, están dando entrada a un nuevo mundo. Y eso es un derecho que tenemos que conseguir entre todos.⁴¹⁸

Durante los últimos años hemos podido participar en varios tipos de talleres: talleres donde todos los asistentes estaban diagnosticados de SA-AAF, otros donde los participantes tenían diferentes edades y diferentes grados de diagnóstico dentro de los TEA, talleres donde todos los asistentes eran neurotípicos y talleres donde parte de los asistentes tenían TEA y el resto (amigos y familiares) no.

Con esta experiencia tan variada hemos podido comprobar que no existe una receta única para trabajar con estas personas, sino que tenemos que adaptarnos a las características de cada taller o situación.

A continuación os mostraremos las ideas principales a tener en cuenta para trabajar en un taller con personas con TEA. También compartiremos parte del material didáctico que hemos creado a lo largo de este trabajo de investigación para utilizarlo en un taller con personas que tenían TEA y sus familiares y dos casos prácticos de cómo utilizar los intereses restringidos como puente para una actividad funcional que pueda tener una salida laboral.

⁴¹⁸Anaut, A. (2008). Derecho a la sensibilidad. En C. d. fundación, Grand Tour, Arte y movilidad para personas con Capacidades Diferentes. Pág. 9

No existe ninguna duda respecto a que cualquier persona, independientemente de su edad, es capaz de expresarse sobre el papel, pero sí ha constituido un objeto de estudio encontrar un método de trabajo capaz de despertar en el ser humano la necesidad y el gusto por hacerlo.

(...) Se trata de potenciar su capacidad para que vean, interpreten y desarrollen su propia idea del mundo, y el dibujo representa un medio para conseguirlo. A través del dibujo se puede despertar el interés por su propia experiencia creando estructuras sólidas sobre su entorno.⁴¹⁹

4.1 Introducción al taller de artes plásticas:

Nos gustaría aclarar desde un principio que esta propuesta de taller no es sólo una para utilizarla con adolescentes con TEA, se podría utilizar como base para cualquier tipo de taller con adolescentes, solo que sabiendo cuáles son las necesidades que en general tienen estas personas las hemos tenido en cuenta a la hora de preparar nuestros talleres. Además, no son muchas las opciones de ocio adaptado que tienen las personas con TEA. Por esta razón, consideramos importante presentar un trabajo que ayude en la mejora de sus dificultades, potenciando en lo posible todas sus habilidades pero sobre todo los escuche, los tenga en cuenta, que se adapte a ellos y les brinde la oportunidad de hacer lo que les gusta.

La proposición del taller surge a partir de muchas preguntas que nos hacíamos a nosotros mismos tras haber observado el comportamiento de mi hermano, diagnosticado de SA a los 10 años de edad: ¿Cómo puede hacer tantos dibujos tan iguales pero siempre diferentes?, ¿Sus amigos también los harán así?, ¿Me escucha cuando le hablo mientras los hace?, ¿Puede dibujar de otra forma?, ¿Por qué tiene tantas manías o tics?... ¿Por qué pinta así?

⁴¹⁹ Sánchez, A. (2005). El desarrollo personal y educativo a través del dibujo. En M. H. Belver, C. Moreno, & S. Nuere, *El arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid : Eneida. Págs. 299-300

Partiendo desde estas y otras muchas incógnitas decidimos trabajar en una propuesta para desarrollar un taller para adolescentes afectados por el SA ya que es en esta edad cuando las relaciones empiezan a jugar un papel muy importante en la vida de cualquier adolescente y muchas veces no se tienen las estrategias adecuadas. Más aún si uno no puede entender lo que los demás quieren decir. Creemos que los jóvenes con TEA también tienen muchas cosas que decir y expresar y vemos que el arte puede ofrecer oportunidades que mediante otros medios no se pueden conseguir. Pero con el tiempo y experiencia que hemos ido adquiriendo la realidad nos ha mostrado que no existe un único modelo de taller y no tiene por qué haber un taller específico para personas con TEA, sino que es muy positivo que también participen personas neurotípicas sean o no de su entorno más cercano (amigos o familiares).

Para comenzar a trabajar en ello nos pusimos en contacto con las diferentes asociaciones de TEA que hay en España y al final hemos trabajado con la Asociación Autismo Burgos y Gautena de San Sebastián aunque también nos hayamos informado y hayamos visitado otros proyectos que se están llevando a cabo con personas con diferentes necesidades de apoyo (el programa Argadini (Madrid), programas Educathysen Museo Thyssen Bornemisza (Madrid), el centro formativo FormARTE (Bilbao), talleres en la galería Arteko (San Sebastián)...

Para poder llevar adelante estos talleres es importante tener en cuenta el personal necesario para llevarlos a cabo. En nuestro caso hemos trabajado siempre con: el personal de las asociaciones, generalmente un psicólogo que conoce a los participantes y a sus familiares y es el encargado de ofrecer el taller a los participantes, es una figura clave a la hora de resolver dudas que nos puedan surgir; voluntarios, en su mayoría alumnado de psicología o de educación especial o alguna persona especialmente sensibilizada con el tema. La cantidad de voluntarios dependerá de cuántos alumnos haya en el taller y sobretodo de cuáles sean sus necesidades. La familia de los alumnos también es muy importante y el contacto con ellos ha de ser lo más cercano posible ya que son una gran fuente de información y nos pueden ayudar a comprender

mucho mejor a nuestros alumnos. En otras ocasiones como en el taller que realizamos en el Museo San Telmo de San Sebastián es necesario que haya una coordinación extra con el personal del museo (persona encargada de preparar y adaptar las actividades del museo, los guías y personal de ventanilla y de seguridad.) Y nosotros mismos que aportamos el punto de vista artístico y educativo.

Creemos que:

...Los niños y adultos con TEA viven en un mundo concreto, cercano, inmediato, sin metáforas. El suyo es un mundo de detalles sin fin. Es un mundo visual, hecho de imágenes, no de palabras.⁴²⁰

...Además de la aproximación objetiva del científico, debemos utilizar también la aproximación interdisciplinar, saltando, como describe Foucault, "al interior de la conciencia mórbida, (intentando) ver el mundo patológico con los ojos del mismo paciente."⁴²¹

4.1.1 Objetivos del taller:

Los objetivos generales de nuestros talleres son los siguientes:

- Crear un taller de artes plásticas en el que se tengan en cuenta las necesidades de los adolescentes con TEA.
- Centrar nuestra atención en el proceso de trabajo de los participantes evaluando permanentemente el proceso individual y grupal, promoviendo la superación personal, evitando la competencia y las comparaciones.

⁴²⁰ Szatmari, P. Op. Cit. Pág. 25

⁴²¹ Sacks, O. Op. Cit. Pág. 19

- Detectar cuáles son las necesidades que tienen los adolescentes con TEA en un taller de artes plásticas, llegando a conocer bien a nuestro alumnado.
- Ayudar a fomentar la creatividad en estas personas, proporcionándoles situaciones de aprendizaje significativo, basada en experiencias y vivencias directas y concretas en un ambiente lúdico.
- Enseñar técnicas y estrategias a los participantes para que sepan gestionar mejor su creatividad enriqueciendo sus experiencias perceptivas, intelectuales, corporales y estéticas.
- Crear un ambiente agradable de trabajo donde puedan conocer a más gente que está en su misma situación y poder relacionarse tanto con ellos como con otras personas neurotípicas.
- Darles la oportunidad de expresarse mediante otros medios a personas que tienen dificultades en la interacción social.
- Enseñarles a aprender a organizar una exposición trabajando en grupo y sintiéndose parte de él.
- Realizar una exposición con el material que se cree a lo largo del taller, potenciando así su autoestima.
- Proponer opciones de ocio adaptado a las necesidades de las personas con TEA.
- Utilizar sus intereses restringidos como puente para acceder a una ocupación o al mercado laboral.
- Promover la investigación sobre la creatividad y las posibilidades de desarrollo de la misma en las personas con TEA.

4.1.2 Contexto:

Por nuestra experiencia en varios lugares y tipos de talleres diferentes podemos decir que cada nuevo proyecto implica un nuevo contexto que se deberá tomar en cuenta ya que según éste cambiará también el planteamiento del taller. No es lo mismo trabajar con una asociación que con un museo o con ambos a la vez. Ni será igual trabajar en una ciudad o en otra. Cada cual tendrá sus características y habrá que tomarlas en cuenta si queremos que el taller sea una experiencia adaptada a nuestros alumnos. Si por ejemplo en la ciudad o pueblo en el que se imparte hay alguna galería o museo, será muy positivo ir a visitarlos y colaborar con ellos para que la experiencia de nuestro alumnado sea aún más enriquecedora. Lo importante será intentar sacar el mayor provecho posible del contexto en el que se sitúe nuestro taller para poder jugar con todas las opciones que nos ofrece en un ambiente cómodo.

4.1.3 El aula:

Los participantes del taller estarán integrados en un aula donde contarán con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades y donde el espacio pueda adaptarse a sus necesidades de apoyo. Para ello deberemos conocer el perfil sensorial de cada alumno porque puede haber alguien que tenga necesidades especiales de movilidad o que no pueda soportar algún tipo de iluminación, sonido u olor.

Valoraremos la importancia del entorno como factor generador de dinámicas. Como hemos mencionado con anterioridad, el modo en que nos sentemos en clase facilitará un tipo de dinámicas más que otras. Por lo tanto será importante que dispongamos de un mobiliario que podamos mover y recolocar a nuestra conveniencia con facilidad. Así, podremos promover diferentes ambientes y zonas de actividad que favorezcan intercambios con los otros. Por ejemplo: una zona para los materiales, otra de trabajo, otra para relajarse y otra para exponer el trabajo de cada uno al final de cada clase. De esta manera organizaremos y diseñaremos espacios adecuados a sus

necesidades intentando que los participantes puedan moverse con la mayor independencia posible para coger los materiales, trabajar y trasladarse de un ambiente a otro. La organización del aula debe permitir que el alumno se relacione, favorecer su autonomía y que los que lo necesiten tengan una atención individual.

Será importante también comprender la aplicación de recursos, estímulos y experiencias en el entorno. Debemos generar un ambiente sugerente y tener muy en cuenta qué es lo tenemos en nuestras paredes por ejemplo. Pero a su vez deberemos prestar atención a no sobreestimar la percepción de nuestros alumnos ya que no podrán concentrarse ni disfrutar del taller. Nuestro objetivo será proporcionar un ambiente seguro y rico en experiencias y estímulos adecuándolo a la percepción de los participantes.

Aunque no sea posible en todos los casos, disponer de un baño y de un lavabo lo más cerca posible del lugar donde se esté trabajando es muy funcional sobre todo en un taller de artes plásticas y más aún cuando sus participantes tienen diversas necesidades de apoyo.



Imagen 91: Aula del taller



Imagen 90: Disposición del aula

4.1.4. Plan de actuación:

Con este taller pretendemos dar a los participantes la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades. Por eso, aunque hayamos diseñado un programa con una serie de actividades concretas, tendremos que adaptar el programa a las necesidades y proposiciones específicas de cada alumno. Deberemos tener presente que al trabajar con personas con TEA el saber improvisar sobre la marcha y ser flexibles será muy importante aunque llevemos un plan de actuación preparado.

Partiremos siempre de la realidad sabiendo cuáles son los puntos fuertes y débiles de cada alumno proponiendo metas que puedan alcanzar pero que requieran un poco de esfuerzo por su parte. Para ello es muy importante conocer al alumno y tener muy en cuenta el contexto en el que nos situamos ya que muchas de las dificultades a las que se enfrentan estas personas tienen su origen en su especial forma de percibir y en sus intereses peculiares.

Intentaremos que el aprendizaje sea funcional y significativo y en un principio vinculado a la realidad. Como cada alumno es único, la enseñanza se adaptará individualmente aunque la base o propuesta inicial de todos los ejercicios sea la misma para todos los participantes. Intentaremos crear un clima agradable donde el alumno esté seguro y coopere con los tutores y sus compañeros.

El plan a realizar consistirá en lo siguiente:

4. TALLER DE ARTES PLÁSTICAS

OBJETIVOS:	ACTIVIDADES:	RECURSOS:
Realizar un taller de artes plásticas con adolescentes con TEA.	Exponer en qué consiste el taller y dar información sobre su evolución a la asociación, a la UPV y a los familiares de los participantes.	Propuesta de programación y memoria del proyecto.
Planificar cómo será nuestra actuación y la programación.	Reuniones entre los encargados del taller (personal de la asociación, voluntarios y nosotros).	Programación y material didáctico.
Detectar cuales son las necesidades del alumnado.	Observación en clase, entrevistas con padres, profesores y/o alumnado, diagnóstico, Lista de control Revisada del perfil sensorial (ver anexo1)	Adaptación de la programación.
Conocer el alumnado	Organizar una reunión con los padres y/o alumnos, intentar que participen en clase, observar cómo actúan...	
Adaptar la programación a cada alumno	Ver qué necesidades y preferencias tiene cada participante a la hora de realizar un trabajo plástico. Comentar nuestras opiniones entre los encargados del taller.	Diferentes tipos de materiales y herramientas para trabajar. Reuniones.
Evaluar la evolución de los participantes, del taller, su programación y la actuación de los a encargados.	Hacer observaciones previas, iniciales, durante y al final del taller. Preguntar y pedir su opinión a padres y personas ajenas al taller.	Evaluación mediante observación, valoración y encuestas. También se harán autoevaluaciones y heteroevaluaciones tras cada taller.
Realizar una exposición.	Crear obras propias durante el taller. Aprender cómo organizar una exposición. Buscar un lugar para exponer.	Obra. Lugar para exponer. Cartel. Catálogo si lo hubiera.

Cuadro 13: Objetivos, actividades y recursos del taller.

4.1.5. Metodología del taller

A continuación conoceremos la metodología empleada en los diferentes talleres que hemos impartido durante el tiempo que ha durado esta investigación. Aquí, como ejemplo, mostramos la propuesta para un taller de un curso lectivo bisemanal como base. Hemos dividido el taller en 3 módulos: 1) ¿Con qué materiales y cómo empiezo a crear? (herramientas y técnicas), 2) ¿Quién soy yo, de dónde vengo y a dónde voy? (actividades y ejercicios sobre la identidad) y 3) ¿Quieres ver lo que hago? (preparación para la exposición).

Pero antes de entrar a fondo con cada módulo es necesario saber cómo tendremos que trabajar antes incluso de la primera sesión de cualquier taller. Para ello, lo primero será informarnos sobre nuestro alumnado. Necesitaremos en la medida de lo posible información sobre: evaluaciones de planes anteriores, informes de evaluación, orientación diagnóstica, qué personas están implicadas en la intervención, cuál es el contexto de intervención y de desarrollo, entorno sanitario, servicios sociales, qué habilidades sociales tienen, cómo está su autoestima, si prestan atención, si tienen algún tipo de mecanismo para su autorregulación, comorbilidad, si presentan empatía o inteligencia emocional, etc. Hablaremos con sus padres para obtener la mejor información posible y les entregaremos dos cuestionarios. Ellos deberán hacer llegar a sus profesores de educación artística uno de los formularios y rellenar ellos mismos el otro:

- **Preguntas para los profesores de educación artística de los alumnos del taller:**
 - a) ¿Conocías el Síndrome de Asperger antes de tener a este alumno en tu aula?
 - b) ¿Es este alumno capaz de seguir las clases de educación artística igual que el resto de sus compañeros?
 - c) ¿El alumno utiliza algún tipo de ayuda o adaptación? ¿Cuál?
 - d) ¿Crees que este alumno tiene más aptitudes artísticas que el resto de sus compañeros?
 - e) ¿Crees que le gusta el arte más o menos que al resto de sus compañeros?

A la hora de crear los grupos, lo haremos en función de las necesidades de los participantes y lo que requiera el ejercicio, teniendo en cuenta que este tipo de alumnos tienden a trabajar en solitario. Por eso será nuestra labor como guía crear un ambiente donde puedan darse las interacciones sociales cómodamente y con naturalidad. Muchas veces, a partir de la observación atenta, tanto de obras de arte como de los trabajos de sus propios compañeros, surgen diálogos y conversaciones entre los alumnos que les ayudan a adquirir los conocimientos necesarios para desarrollar su propia manera de ver, hacer y conocer.

Sabemos que cada persona tiene un tiempo de respuesta diferente ante una determinada propuesta y más aún cuando hablamos de personas con necesidades de apoyo que pueden variar bastante. Separar los grupos por edades cronológicas no siempre funcionará en estos talleres. Debemos ser pacientes y ofrecer a cada alumno el tiempo de respuesta que necesite, intentando par las órdenes una a una y en pequeños pasos que puedan seguir con facilidad. Para ello, optaremos por un enfoque de programación basado en resultados personales centrándonos en aprendizajes significativos para las personas.

Desde el punto de vista inclusivo, será muy importante la participación en entornos reales como en museos o en cualquier actividad artística que se organice en su ciudad. Además de los compañeros con TEA de clase, es muy positivo que los alumnos tengan también la oportunidad de tener referentes neurotípicos en los talleres. Lo importante, ante todo, será crear un clima de entusiasmo y un ambiente de trabajo en el que los alumnos se sientan cómodos para desarrollar sus capacidades en el terreno artístico. Buscaremos despertar la curiosidad natural de los estudiantes.

Para lograr este objetivo, la promoción de sus capacidades, intereses y puntos fuertes será vital. Intentaremos comenzar con actividades individuales para que los alumnos vayan adquiriendo seguridad pero las alternaremos con pequeñas intervenciones que requieran interacciones sociales ya sean por parejas o con un grupo mayor de personas para que empiecen a tener confianza con otras personas. Plantearemos objetivos alcanzables que

nuestros alumnos puedan lograr, dado que un desafío demasiado exigente puede conducir a estados de ansiedad, inseguridad, bloqueo o incluso pánico. Si, por el contrario, las capacidades de un individuo están a la altura de la exigencia de la tarea, y si esta tarea es suficientemente estimulante y retadora, la fluidez y la calidad del proceso creativo mejoran de modo significativo. Y es aquí dónde intentaremos utilizar sus intereses restringidos para alentarlos y motivarlos, ya que si en el individuo falta esa motivación interior en la realización de un proyecto, su pensamiento creativo estará más limitado y su participación no será plena.

Una intervención estructurada y organizada ayudará a que las personas con TEA se sientan más cómodas. Debemos utilizar herramientas de planificación y anticipación, ya que los imprevistos pueden alterar a nuestro alumnado. Desde el primer día entregaremos un calendario a cada participante dónde estén marcados todos los días de clase. También entregaremos un cuaderno que hará las veces de agenda y libro de bocetos y traerán y llevarán a casa tras cada sesión. La agenda nos ofrece la posibilidad de comunicarnos con sus padres y que a su vez el alumno vaya adquiriendo pequeñas obligaciones. En ella podrá apuntar si necesita traer algo para la siguiente clase o podrá dibujar cuanto quiera el resto de días hasta llegar al taller y luego mostrarlo en clase. Recomendamos también crear un grupo de WhatsApp o correo electrónico para la comunicación con los padres en caso de que la agenda fallase o si hubiera la necesidad de comunicar algo con urgencia.

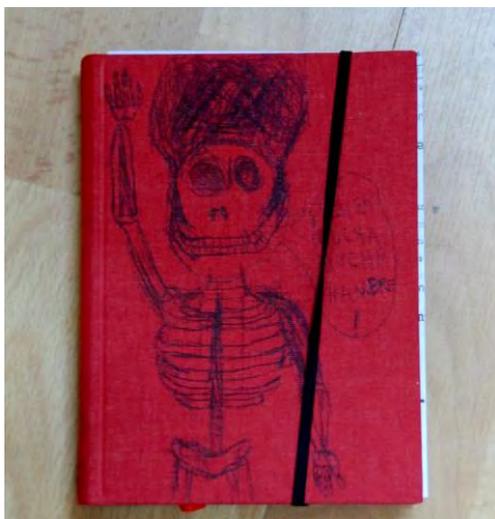


Imagen 93: Agenda del alumno

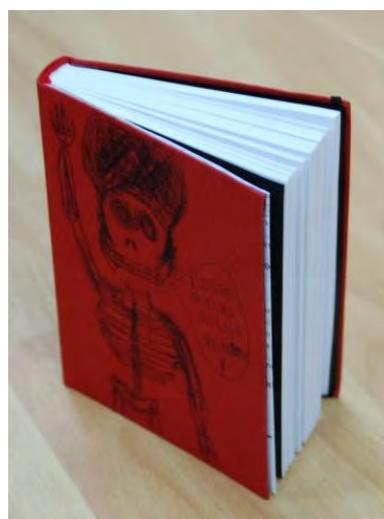


Imagen 92: Agenda del alumno

Como hemos explicado con anterioridad, a menudo se considera a las personas con TEA como pensadores visuales, por lo cual la utilización de claves visuales durante el taller facilitará mucho su independencia y comprensión. Por ejemplo, en nuestros talleres optamos por apoyar todas las explicaciones orales con un power-point para ilustrarlas. También proporcionamos un guion a cada alumno donde se recoge todo lo que haremos durante esa sesión de taller. Con estas pequeñas adaptaciones logramos que la comunicación, anticipación y estructuración de actividades y tiempos sea mejor y el alumno sepa lo que vamos hacer en todo momento y pueda elegir el soporte que mejor se adapte a él.

Opinamos que aprender significativamente consiste, para el educando, en la comprensión, elaboración, asimilación e integración de lo que se aprende, en contraposición a la mera acumulación de conocimientos o información sin ninguna relación con la persona y por esta razón al final de cada sesión nos reuniremos todos los participantes con el trabajo realizado y haremos una pequeña exposición colectiva donde cada uno deberá hacer al menos un comentario sobre su trabajo y otro sobre el de un compañero. En el caso de que sea necesario romper el hielo o veamos la necesidad de hacer alguna aportación, este tipo de preguntas pueden sernos útiles: ¿Cuéntame cómo lo hiciste?, ¿Qué crees que puedes añadir a tu dibujo?, ¿Cómo podemos utilizar otros materiales?, ¿Crees que le falta algo?...

Mediante nuestra intervención podremos enfocar sus intereses restringidos a proyectos de futuro como pueden ser los estudios o algún tipo de trabajo y es que es sumamente importante poder dar respuestas a las necesidades que presentan a lo largo de toda su vida y en los distintos entornos y ámbitos en los que participan. Veremos dos ejemplos en las páginas 312-319.

4.1.6 Materiales y Recursos:

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje con este tipo de alumnado se deben tener en cuenta una serie de recursos:

- Personales: tendremos en cuenta a todos los especialistas que trabajan con estos alumnos.
- Materiales: materiales que usemos en el taller, materiales a los que el alumno tenga algún tipo de vinculación o que utilice para relajarse, libros, material informático ...

En cuanto a los materiales distinguiremos por una parte el material didáctico creado por nosotros y por otra los diferentes materiales que utilizarán para crear sus obras:

- **Material didáctico:**

Durante este periodo de investigación y en los diferentes talleres en los que hemos participado, hemos ido creando diferentes materiales. Creemos que compartir algunos de ellos puede servir de referencia para la base de otros talleres. Estos son los materiales didácticos que hemos utilizado en nuestros talleres y podréis consultar en los anexos (pág.345):

- Lista de Perfil Sensorial⁴²³
- Fichas de alumnos
- Preguntas para los profesores de educación artística de los alumnos del taller
- Calendario
- Agendas o cuadernos de artista
- Lista de contactos
- Fichas de utilización de materiales
- Guion de la sesión para el profesor

⁴²³ Bogdashina. O. Op. Cit. Pags. 182-197 Ver Anexo N°1: Página 345

- ¿Qué haremos hoy? (guion para el alumno)
- PowerPoint de cada sesión
- Autoevaluación para cada sesión
- Comparación de las autoevaluaciones de cada sesión (Excel)
- Materiales extra que tengamos que utilizar puntualmente en alguna sesión (por ejemplo un texto que vayamos a leer o un video que veamos en clase).

- **Materiales para crear obras:**

Estos materiales y herramientas serán siempre de uso común (a no ser que haya algún problema específico con algún participante) para que los usuarios aprendan a compartir, a esperar y a pedir a sus compañeros en el caso de necesitar el material que estén utilizando otros.

Intentaremos llevar diferentes tipos de materiales y que sean los mismos alumnos quienes escojan el más conveniente para la obra que van a elaborar. Utilizaremos las primeras sesiones de los talleres para mostrar los materiales que tendremos en clase, cómo se utilizan y practicar con ellos. También prepararemos unas fichas explicativas donde se muestra cómo utilizarlos. Estas fichas se guardarán junto al material de manera que cada alumno podrá tener acceso a ellas siempre que lo necesite. Es importante que el material que disponemos en clase sea variado y que los alumnos tengan la oportunidad de probar nuevos materiales y técnicas, ya que en otros ámbitos no podrán hacerlo.

MATERIALAREN IZENA: **ARKATZAK eta GRAFITOAK** *Teknika lehorra

NOMBRE DEL MATERIAL: **LÁPICES y GRAFITOS** *Técnica seca



Euskarriak:
Soportes:



KARTULINA
CARTULINA



AKUMAZELA PAPERA
PAPEL DE ACUARELA



KARTOIA
KARTÓN



FOLIOA
FOLIO

Edozein **paper** eta **kartoi** mota.

Todo tipo de **paper** y **cartón**.

Behar dituzun materialak:

Papera, grafitoak edo arkatza, zorrozgailua eta borragoma.

Materiales que necesitas:

Papel, grafitos y/o lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Nola erabiltzen da?

1. Hartu nahi duzun papera.
2. Marraztu nahi duzuna.
3. Bukatutakoan material guztiak bere tokian utzi.

¿Cómo se utiliza?

1. Elige el papel que quieras.
2. Dibuja lo que quieras.
3. Cuando termines recoge los materiales Y déjalos en su sitio.

*Kontuan izan!

Biguntasun desberdinetako grafito eta arkatzak daude, bigunek gogorrek baino gehiago markatzen dute.

* Ten cuenta que hay grafitos y lápices de difetente dureza. Los blandos marcan más que los duros.

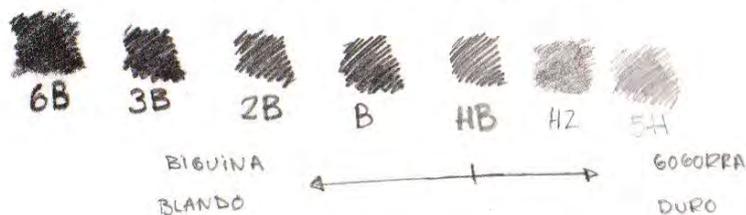


Imagen 94: Ejemplo de fichas de materiales ver anexo 3 pág. 355

Es posible consultar el resto de fichas explicativas en el anexo nº3 pág. 355.

La organización es muy importante a la hora de llevar adelante un taller y más aún cuando tenemos alumnos con necesidades de apoyo. Por eso utilizamos el siguiente sistema de almacenaje y organización para el material:

Imprimimos dos pegatinas de cada material y pegamos una en la caja del material o tupper que utilizaremos para guardarlo y la otra en la parte frontal del cajón en el que se guardará esta caja. De esta manera el alumno sabe en todo momento de dónde tiene que coger cada material y dónde ha de guardarlo una vez haya terminado de utilizarlo.



Imagen 95: Organización de materiales del taller



Imagen 96: Pegatinas identificadoras para los materiales del taller

En el caso que queramos hacer uso de presentaciones, tendremos que tener en cuenta que necesitaremos un ordenador o una tablet y un proyector.

4.1.7 Temporalización:

El planteamiento que hacemos en este taller en principio es para todo un curso escolar (septiembre - junio) pero muchas veces, sobre todo dependiendo del lugar donde se imparte, puede empezar o terminar antes o incluso después que el curso escolar. A veces comenzamos en octubre para que los jóvenes centren su atención en el primer mes de colegio y terminamos a finales de mayo, ya que por una parte comienzan los exámenes y evaluaciones escolares y con la llegada del buen tiempo suelen surgir más planes para los fines de semana. Esto dependerá de los participantes, sus padres y la asociación ya que cada contexto tendrá sus características. Por ello, es muy importante fijar el calendario desde el primer día y entregárselo al alumnado para que sepan cuándo han de acudir al taller o si hubiera que hacer algún cambio poder hacerlo con antelación y comunicárselo.

Generalmente los talleres que en los que hemos participado han sido los sábados cada 15 días. Debemos tomar en cuenta que si los talleres se realizan los fines de semana estamos ocupando gran parte de su tiempo de ocio y por lo tanto hacerlo cada semana podría ser demasiado ya que participar en el taller también implica un mínimo compromiso. En el caso de que el taller fuera entre semana, sería más fácil hacerlo una vez por semana como la mayoría de actividades extraescolares.

La duración de los talleres por lo general ha sido de 2 horas por sesión repartidas de la siguiente manera:

- Explicaciones sobre lo que haremos durante la sesión (15 min)
- Tiempo para crear (40 min)
- Descanso o merienda (20 min)
- Tiempo para crear (20 min)
- Recoger (5 min)
- Exponer y comentar los trabajos de clase (15 min)
- Autoevaluación (5 min)

Pero cada día es diferente y puede que a veces haya que cambiar estos tiempos. Por otra parte, hay alumnos que una vez hecho el descanso les cuesta entender que después haya que volver a trabajar, así que nuestra distribución podría variar según el alumnado que tengamos.

No podemos olvidar que la estructura, el orden y la gestión del tiempo son muy importantes para las personas con TEA. Algunos alumnos necesitarán saber en todo momento qué es lo que van a hacer y cuánto durará. Para ello repartiremos un guión de la sesión a cada alumno y si fuera necesario escribiríamos en él el tiempo que supondría cada actividad. Es muy conveniente la utilización de relojes en clase para que tengan una referencia.

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. PRESENTACIONES (en caso de que alguien no viniera la clase anterior):
Haremos las presentaciones: Los participantes y los profesores.
Tendremos que hablar sobre:
 - Quienes somos
 - Por qué queremos participar en el taller
 - Si nos gustan las artes plásticas
 - Qué nos gusta hacer
2. MOSTRAR NUESTRO TRABAJO
Enseñaremos al resto de la clase los dibujos, fotos etc. que hayamos traído de nuestros trabajos y las/los comentaremos:
 - El tema
 - El material
 - Cuándo lo hicimos
 - ...
3. MATERIALES Y TÉCNICAS
 - Hablaremos sobre diferentes tipos de materiales:
Técnicas húmedas / secas y al agua/ al disolvente
 - Veremos los diferentes materiales que hay en clase.
 - Aprenderemos a utilizar diferentes materiales.
 - Cada alumno escogeremos el/los materiales que más nos gusten y los probaremos.
 - Descanso de 5-10 minutos para ver el trabajo del resto de los compañeros.
 - Seguiremos probando materiales.
4. RECOGEREMOS LOS MATERIALES
5. HABLAREMOS SOBRE LOS TRABAJOS QUE HAN SURGIDO EN CLASE
 - **Describir** el trabajo de los demás
 - **Interpretar** el trabajo de los demás
 - **Valorar** el trabajo de los demás
6. RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN
7. APUNTAREMOS LO QUE NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE
 - Traer la autorización firmada.
 - Traer materiales que queramos utilizar y tengamos en casa.

Ejemplo de guion de una sesión del taller.

4.1.8 Alumnado

Aunque este programa en sus orígenes fue diseñado para personas con SA-AAF (TEA grado1), nos parece que podría utilizarse con cualquier alumnado con TEA o neurotípico, es más, opinamos que el taller será mucho más enriquecedor si en él conviven personas con necesidades de apoyo y neurotípicas a la vez porque pueden ser referentes unos de otros y también se consigue ir poco a poco sensibilizando y educando a la sociedad sobre los TEA.

Creemos que el número de alumnado ideal debe situarse entre 5 y 10 alumnos. Según las capacidades de éstos necesitaremos más o menos agentes de apoyo o voluntarios.

Lo más importante para que el taller sea una experiencia agradable y el aprendizaje sea significativo es conocer a nuestros alumnos. Por lo tanto deberemos conseguir información sobre ellos antes incluso de que comience el taller. La implicación de la asociación y los padres podrían ayudarnos a conseguir:

- Diagnóstico.
- Perfil sensorial.
- Datos del contexto escolar.
- Contexto socio-familiar.
- Resultados de la evaluación psicopedagógica o algún informe donde mencione lo siguiente:
 - Nivel de competencia curricular.
 - Área de comunicación y representación.
 - Área de identidad y autonomía personal.
 - Área de motricidad.
 - Área del descubrimiento del medio físico y social.
- Estilo de aprendizaje:
 - Motivación.
 - Emoción.
 - Atención.

- Personalización y control.
- Intereses y gustos.

Una vez obtenida esta información rellenaremos la ficha del alumno (ver pág. 287) y deberemos identificar qué necesidades educativas tiene cada alumno en lo que respecta al área de educación artística. Esto nos ayudará a conocer al alumno y que el modo de trabajar con él sea mucho más fácil y mejor facilitándonos también pistas para poder diseñar una adaptación individualizada del programa para cada participante.

Para ello tendremos muy en cuenta cuáles son las características que se dan generalmente en adolescentes con TEA e iremos de lo general a lo más concreto viendo qué necesidades hay en cada caso. Nuestra mejor herramienta será la observación a lo largo del desarrollo del taller y así conoceremos de verdad cómo son, se comportan y qué necesidades tienen nuestros participantes.

Para realizar la adaptación curricular debemos adaptar la programación del taller a las necesidades del alumno, ya que variará en función de las características individuales de las personas que nos ocupan. Puede que no todos los alumnos necesiten una adaptación específica para el taller. Todos y cada uno de nuestros alumnos serán distintos, tendrán sus propias características, peculiaridades y personalidad.

Cuando vas a hablar de personas que tienen síndrome de Asperger, debes tener claro que todos somos distintos, no somos robots hechos a la imagen y semejanza de los estudios de Hans Asperger, al contrario, somos diversos y únicos, no todos somos amantes de las matemáticas, no somos computadoras, somos personas que tienen Asperger, una condición que sólo nos hace percibir y expresar de manera distinta.⁴²⁴

⁴²⁴ Caracol, F. L. Op. Cit. Pag.8

4.1.9 Evaluación y seguimiento

Para llevar a cabo la evaluación es preciso realizar un registro de los objetivos que nos hemos marcado. Este registro se basa en la observación sistemática e individualizada y en la anotación de datos. Es importante que después haya una buena interpretación de los registros.

A lo largo del transcurso del taller deberemos realizar diferentes tipos de reuniones: al principio entre las personas encargadas del taller para preparar todo antes de comenzar, y semanal o quincenalmente para preparar las siguientes y comentar la evolución de los alumnos y del taller e incluir las adaptaciones necesarias; como ya hemos comentado, es de mucha ayuda tener una primera reunión o entrevista con los padres para que nos faciliten información sobre su hijo y les podamos informar sobre el funcionamiento del taller.

La evaluación que se lleva a cabo debe ser formativa, continua y global. Se tendrán en cuenta diversos elementos: la situación y posibilidades del alumno; el ritmo personal y el desarrollo integral de cada niño; el proceso formativo que se propone desarrollar; la actuación del educador y su relación con el alumno; las condiciones materiales y físicas del aula y del centro, y la relación e implicación de la familia. Evaluaremos durante todo el proceso de formación a través de la observación y del registro de los datos. Se utilizarán diferentes técnicas, instrumentos y recursos que den información sobre la evolución del alumno, como pueden ser: las autoevaluaciones que cada alumno rellenará al final de cada taller, la hoja de cálculo que prepararemos para ver la evolución de las autoevaluaciones de cada alumno), las observaciones que los educadores iremos apuntando en cada ficha del alumno, la evaluación que hacen los educadores en conjunto sobre cómo ha ido cada sesión, (ver anexo 3) la evaluación heterogénea que aportarán sus compañeros durante la breve exposición de cada sesión y la más importante de todas, la carpeta proceso o “proceso folio” que describe Howard Gardner.

... en un “proceso folio”, el estudiante intenta deliberadamente documentar, para él y para los demás, el difícil camino de su implicación en un proyecto: los planes iniciales, los borradores provisionales, los falsos comienzos, los puntos de inflexión, los objetos que son significativos y que le agradan o le desagradan especialmente, diversas formas de evaluaciones provisionales y finales, y los planes para nuevos proyectos subsiguientes (Wolf y otros, 1991). Un ejercicio de estas características resulta útil en el momento de la ejecución del proyecto; además, el estudiante puede usarlo como mecanismo de reflexión, en el mismo momento o más tarde, para ver dónde se encuentra y hacia dónde va.

(...) En lugar de reaccionar ante un instrumento creado por un tercero, el individuo se implica profundamente en un proyecto que él mismo ha diseñado. Y en lugar de ser evaluado por una persona, una máquina en un lugar alejado, la evaluación tiene lugar, básicamente en el contexto conocido y puede utilizarse como alimentación para mejorar los propios resultados y la propia comprensión.”⁴²⁵

(...) Para nosotros resulta de especial interés las dimensiones que ayudan a destacar el potencial único de los “procesos folios”: la conciencia del estudiante acerca de sus propias fuerzas y debilidades; su capacidad para reflexionar con precisión; su capacidad para construir a partir de la autocrítica y para utilizar las críticas de los demás; su sensibilidad hacia sus propios hitos evolutivos; su habilidad para utilizar de forma productiva las elecciones procedentes de los proyectos de especialidad, su capacidad para descubrir y resolver los problemas; su habilidad para relacionar los proyectos actuales con los emprendidos con anterioridad y con los que espera emprender en el futuro; su capacidad para moverse con comodidad y de forma adecuada desde una postura o función estética a otra.⁴²⁶

Según el momento en que se produzca, la evaluación tendrá diferentes funciones y modalidades:

- Inicial / diagnóstica: se realiza a principio de cualquier secuencia de aprendizaje para saber los conocimientos previos con los que parte el alumno.

⁴²⁵ Gardner, H. (2011) Op. Cit. .Pag.236

⁴²⁶ Gardner, H. (2011) Op. Cit. .Pag.161

- **Formativa:** acompaña todo el proceso de formación con una función reajustadora. Consiste en la observación sistemática e individualizada del alumno, la anotación de los datos y la interpretación de los registros.
- **Final / sumativa:** Al final del taller se redactará un informe evaluando el proceso de trabajo, comportamiento... tanto de los alumnos y de la programación, como de los encargados del taller para poder ver qué es lo que realmente ha funcionado y qué queda por mejorar de cara a experiencias futuras.
- Según el tipo de alumnado podríamos incluir una cuarta evaluación previa con un autodiagnóstico de competencias previas para conocer cuáles son los conocimientos previos de los participantes y cómo se sitúan ante el taller justo en el momento antes de iniciarlo. Este diagnóstico lo podríamos completar al final del curso con un test de competencias finales en el cuál se harán las mismas preguntas que en la evaluación previa y el alumno podrá comparar como se sentía al principio y qué competencias ha adquirido en su opinión, antes de comenzar y justo al terminar las sesiones de taller.

En todo caso, la evaluación es para obtener resultados y poder analizar de manera cuantitativa o cualitativa el grado de aprendizaje obtenido. Los resultados nos indican dificultades o áreas de mejora por estudiantes y profesorado. Y nos sugerirá pistas para mejoras en próximas actividades. Nos dará orientaciones para su elaboración, tiempos, contenidos, actividades, registros empleados, información solicitada, cambios en procedimientos, niveles de exigencia, vías para el feed-back, recursos tecnológicos, etc. Es un planteamiento de revisión y mejora siempre necesario que nos permite mirar hacia dentro y reflexionar sobre el programa mismo. De esta manera puede estudiarse el programa y comprobar si ha resultado eficaz, y, si ha sido así, determinar por qué lo ha sido, para luego decir si puede exportarse a otro emplazamiento

4.1.9.1 Unidades didácticas

4.1.9.1.1 ¿Con qué materiales y cómo empiezo a crear? (Herramientas y técnicas):

Objetivos:

- Aprender a usar y a distinguir diferentes tipos de técnicas, materiales y herramientas del mundo de las artes plásticas.
- Probar diferentes materiales.
- Elegir las técnicas y materiales que más les gusten.
- Ver que manías, preferencias, rutinas tienen a la hora de trabajar.
- Aprender a mantener limpio su lugar de trabajo.

Contenidos:

- Conceptuales:
 - Distinguir y probar diferentes tipos de técnicas de pintura húmedas: acuarela, acrílico, óleo y secas: lápiz, carboncillo, ceras...
 - Utilizar diferentes tipos de materiales para construir artefactos en 3D: plastilina, arcilla, escayola...
 - Aprender a utilizar una cámara de fotos y edición básica de imágenes.
 - Aprender a utilizar y a construir tampones y plantillas con diferentes tipos de materiales: patata, corchos, rodillos...
- Procedimentales:
 - Tener contacto con diferentes materiales y ver cómo reaccionan al contacto con su cuerpo.
 - Trabajar la motricidad fina.
 - Conocer las limitaciones y destrezas de cada uno.
 - La adquisición de hábitos de higiene a la hora de trabajar.

- Actitudinales:
 - Gusto por diferentes materiales.
 - Curiosidad por cómo utilizar las herramientas.
 - Confianza con diferentes técnicas.

Metodología:

Partiremos de los conocimientos previos de los alumnos e iremos suministrándoles información en función de lo que sepan y su propio ritmo. Se introducirán diferentes materiales cada semana o cada dos y se les animará a probarlos. Debemos tener en cuenta que puede que algunos materiales provoquen reacciones de rechazo entre nuestros alumnos (el sonido del rotulador en el papel, la textura del lápiz) Por eso será conveniente llevar preparadas más de una opción de materiales.

Se reforzará la clase con la utilización de elementos visuales: Imágenes, proyecciones, llevando los materiales a clase... y al principio de clase se escribirá en una pizarra en qué consistirá la clase de ese día y se les dará información oral y escrito.

Recursos materiales:

Materiales para dibujo, pintura, fotografía, soportes para crear (diferentes papeles, telas, cartones), materiales de limpieza, ordenador y proyector.

Evaluación:

Observar cómo actúan en clase, su motivación, si se relacionan con los demás, qué preferencias y dificultades tienen...

Actividades:

- El educador saca diferentes materiales sobre una gran mesa y pregunta a los alumnos qué saben sobre ellos. Escuchamos si alguien tiene algo que decir y seguimos explicando las cualidades de cada material.
- Cada alumno empieza a probar por su cuenta los diferentes materiales.
- A mitad de la clase se parará un momento para poder ver que han hecho el resto de los compañeros y después volverán a trabajar.
- Recoger los materiales y guardar las pruebas cada uno en su carpeta o se dejarán secar si fuera necesario.
- Al final de la clase se reunirán todos para comentar en conjuntos las pruebas y obras que han surgido en clase y cómo se ha sentido cada uno. Se hará una breve exposición.
- Realizar la autoevaluación.
- Anotarán en la agenda si necesitan algo para la siguiente sesión.

Repetiremos este proceso a lo largo del primer módulo con los diferentes materiales.

4.1.9.1.2 ¿Quién soy, de dónde vengo y a dónde voy? (Identidad)

Objetivos:

- Dotar al alumno de las herramientas necesarias para comunicarse con su entorno y situarse en él.
- Poner en práctica las técnicas aprendidas en la unidad didáctica anterior por medio de ejercicios, actividades y práctica.
- Cultivar la sensibilidad, adquirir una cultura visual y artística, mediante una aproximación a la obra de arte.
- Fomentar la comunicación entre los participantes del taller estimulando al alumno a exteriorizar sus ideas y emociones de un modo personal y creativo gráfica o artísticamente.

- Demostrar a los participantes del taller que pueden crear artefactos de distintas maneras.
- Relacionar el lenguaje visual y plástico con otros campos del conocimiento, e integrarlo a otros lenguajes, a través de actividades y proyectos de carácter grafico-plástico.
- Mostrar a los participantes del taller que salirse de los patrones establecidos en el mundo del arte no está mal intentando superar los convencionalismos, con una actitud abierta y de respeto ante cualquier manifestación o tendencia en el campo de las artes.
- Conocer el trabajo de diferentes artistas y compañeros del taller.

Contenidos:

- Conceptuales:

- Autorretrato + retrato
- Mi familia + la familia perfecta
- Donde vivo + donde me gustaría vivir
- Mis amigos + tus amigos
- Las chicas + los chicos
- Mi futuro + nuestro futuro

- Procedimentales:

- Aprender a realizar autorretratos y retratos. Ver ejercicios de retratos realizados por diferentes artistas. Aprender a fijarse en las caras y expresiones de la gente y en sus características físicas y de personalidad (gustos, aficiones de nuestros compañeros...).
- Conocer diferentes tipos de familias. Hablar ante nuestros compañeros sobre nuestra familia y escucharles cuando hablan sobre la suya. Realizar composiciones de imágenes donde se representen más de una persona.
- Conocer diferentes tipos de paisaje y arquitecturas mediante ejemplos de artistas. Explicar a los demás dónde vivimos y dónde nos gustaría vivir. Aprender a representar lugares.
- Comentar con los demás quiénes son nuestros amigos y sus cualidades. Intentar distinguir quiénes son nuestros amigos.

- Ver cómo se ha representado al ser humano a lo largo de la historia del arte. Aprender nociones básicas de anatomía. Posar como modelo para clase.
 - Comentar con los demás qué queremos ser de mayor y por qué. Intentar situarnos en el futuro dentro de 20 años. Hablar sobre lo que esperamos del futuro. Imaginar la sociedad dentro de 200 años.
- Actitudinales:
 - La participación en clase, el respeto hacia los compañeros, saber escuchar y hablar u opinar cuando es nuestro turno, la motivación y la curiosidad.

Metodología:

Durante esta unidad didáctica se desarrollarán diferentes propuestas de las cuales surgirán las obras de los participantes. Cada propuesta tendrá dos partes que consistirán en una pregunta inicial y en la respuesta a la obra de otro compañero. Esto quiere decir que al final cada alumno debería haber realizado 12 trabajos.

El primer día se les explicará la metodología que seguiremos durante estos 12 ejercicios, es decir que cada uno realizará un artefacto y lo intercambiará con un compañero para realizar un segundo artefacto.

Al principio de cada sesión se presentará el tema a tratar en forma de pregunta intentando que los alumnos participen con sus opiniones y aportando a los demás sus conocimientos previos sobre el tema. Después se mostrarán mediante apoyo visual (ordenador, proyecciones, libros...) obras de diferentes autores sobre el trabajo a realizar. Una vez que las explicaciones se hayan entendido cada alumno elegirá el material con el que desea trabajar en esta ocasión y comenzará a construir su propuesta.

Cuando los alumnos hayan finalizado su trabajo se les dará la obra de un compañero junto con una pregunta. Cada alumno deberá responder a esta pregunta elaborando otra obra. Esta parte se puede repartir en 2 sesiones en

función de las características de los alumnos. Se podría plantear la primera pregunta en el primer taller y en la siguiente sesión trabajar a partir de la obra del compañero.

Al finalizar cada sesión agruparemos todas las obras para que los demás participantes puedan ver el trabajo de sus compañeros y puedan hablar sobre su trabajo y opinar sobre el resto.

Cada alumno deberá recoger y limpiar el material que ha utilizado.

Recursos Materiales:

Diferentes tipos de materiales de pintura y escultura, material informático, libros....

Evaluación:

Evaluaremos si se han conseguido los objetivos, si las actividades eran adecuadas y si la organización y si los recursos de los que disponemos son suficientes. Observaremos cómo se sienten y se comparten los alumnos.

Actividades:

- a) Comentar qué es un autorretrato.
 - Ver diferentes ejemplos de autorretratos de la historia del arte. Mientras vemos los autorretratos ir haciendo preguntas a los alumnos para que mantengan el interés.
 - Ver diferentes ejemplos de autorretratos como por ejemplo: Arcimboldo
 - Explicar de un modo sencillo cómo se dibujan los autorretratos.
 - Escoger un material.
 - Dibujar cada uno su autorretrato.
 - Intercambiar los autorretratos de los alumnos.

- Plantear la siguiente propuesta: ¿Qué piensas sobre el autor de esta imagen?
 - Cada uno deberá responder a la pregunta escribiéndolo en un papel. Apuntará las cosas que sabe sobre esta persona y realizará un retrato de su compañero.
 - Observar el trabajo de los demás y opinar sobre él y responder a las preguntas que los demás puedan hacernos sobre nuestro trabajo.
- b) Hablar cada uno sobre su familia y escuchar a los demás.
- Ver imágenes de diferentes tipos de familias y analizar cuáles son los miembros de cada una.
 - Elegir una técnica y representar cada uno a su familia.
 - Observar el trabajo de los demás.
 - Comentar entre todos qué cualidades creemos que debe de tener una familia y apuntarlas.
 - Cada uno deberá elegir cómo sería su familia perfecta y representarla tras recibir la obra de otro compañero.
- c) Comentar diferentes tipos de ciudades que conozcamos.
- Ver diapositivas sobre ciudades y diferentes tipos de arquitecturas y paisajes algunos reales y otros ficticios.
 - Elegir una técnica para trabajar.
 - Hacer una representación plástica sobre el lugar donde vivimos.
 - Observar el trabajo de los demás compañeros.
 - Intercambiar los trabajos entre los alumnos.
 - Pensar en un lugar (real o ficticio) donde nos gustaría vivir y representarlo.
 - Agrupar los trabajos y prestar atención sobre el trabajo de los demás y saber explicar cada uno el suyo.
- d) Hablar cada uno sobre sus amigos, contar una pequeña anécdota...
- En la pizarra iremos apuntando qué cualidades buenas y no tan buenas tienen los amigos de cada uno.
 - Cada uno elegirá el material con el que trabajará.
 - Realizar una representación donde aparezca nuestro grupo de amigos.

- e) Ver cómo se ha representado el ser humano a lo largo de la historia del arte (hombre y mujeres). Mientras vemos los ejemplos buscaremos características comunes que aparezcan en las imágenes y nos fijaremos en los papeles que tienen los hombres y las mujeres en las representaciones.
- Explicar algunas nociones básicas de anatomía mediante apoyo visual de libros o imágenes.
 - Cada alumno deberá posar para clase durante 2-5 minutos mientras los demás lo dibujan.
 - Otra opción sería, por ejemplo, un collage con imágenes que saquemos de revistas. Se realizarían dos collages por cada alumno: uno donde se represente a una mujer y otro donde se represente un hombre. Se pueden trabajar las imágenes que nos ofrece la publicidad y como se representa tanto el papel del hombre cómo el de la mujer.
- f) Exponer qué es lo que cada uno quiere ser de mayor y cómo cree que será su situación dentro de 20 años.
- Cada uno deberá elegir un material para hacer una representación plástica respondiendo a la pregunta ¿Cómo seré dentro de 20 años?
 - Observar y opinar sobre el trabajo de los demás.
 - Comentar entre todos cómo creemos que será el futuro de la humanidad en 200 años. Apuntar en la pizarra las ideas que surjan.
 - Ver diferentes imágenes de representaciones sobre el futuro. (artistas, películas, comics ...)
 - Elegir el material para trabajar.
 - Realizar una obra sobre cómo cambiará la humanidad en 200 años, a ser posible en grupo.
 - Reunir todas las obras y observar y opinar sobre ellas.
 -

4.1.9.1.3. ¿Quieres ver lo que hago? (Exposición)

Objetivos:

- Aprender a organizarse.
- Elegir de entre todos sus trabajos algunos para una exposición.
- Razonar ante su trabajo.
- Opinar sobre el trabajo de los demás.
- Diseñar carteles, tarjetas, folletos o PowerPoint para su exposición.
- Montar una exposición colectiva.

Contenidos:

Conceptuales:

- Pasos para realizar una exposición: elección del material, dar nombre a la exposición, diseñar ...
- Diferentes tipos de publicidad: carteles, folletos, tarjetas, anuncios, PowerPoint ...

Procedimentales:

- Comparar sus obras y elegir las más adecuadas.
- Ayudar a sus compañeros en su elección.
- Elaborar un dossier de su obra.
- Diseñar la publicidad para el evento (carteles, folletos, tarjetas ...)
- Aprender a colocar las obras.

Actitudinales:

- Curiosidad, interés y respeto por el trabajo de los demás.

Metodología:

Durante la primera sesión explicaremos los diferentes puntos que hay que llevar a cabo para montar una exposición e iremos trabajando un punto por sesión.

Recursos Materiales:

Material informático, herramientas y materiales para montar los cuadros y las demás obras.

Evaluación:

Evaluaremos si se han conseguido los objetivos, si las actividades eran adecuadas y si la organización y los recursos de los que disponemos son suficientes. Si han colaborado en la organización y se han involucrado. La valoración de la exposición. También tendremos en cuenta las valoraciones externas de los visitantes a la exposición.

Actividades:

- Responder entre todos a la pregunta: ¿Qué necesitamos para montar una exposición?
- Apuntar en la pizarra las ideas que surjan y añadir nuevas hasta completar todo lo necesario.
- Agrupar todas las obras en el suelo de clase y pensar qué tienen en común.
- Pensar un nombre para la exposición.
- Elegir las obras que irán a la exposición.
- Argumentar sobre la elección de cada uno.
- Elaborar un dossier (puede ser un video, un PowerPoint...) sobre el trabajo de cada uno incluyendo una ficha personal.
- Diseñar la publicidad para el evento: cartel, tarjetas, folleto ...

- Preparar y enmarcar las obras.
- Preparar las tarjetas identificativas de cada obra.
- Elegir dónde colocar las obras y si es posible colocarlas.

4.2 Gautena: Una propuesta de taller para crear un producto específico

A continuación veremos un ejemplo de cómo aplicar lo aprendido en un taller de artes plásticas. En este taller las personas con TEA diseñarán, crearán y venderá un producto desde cero con el apoyo de sus monitores. En este caso decorarán bolsas de tela utilizando como tema sus intereses personales. Esta propuesta se ha revisado en el personal de Gautena y está pendiente para poder empezar a trabajar en ella. La idea original es que aparte de crear los diseños para las bolsas, sean los mismos participantes quienes ayuden a venderlas. Para ello, creemos que es una buena opción el asistir a ferias de artesanía con nuestro puesto de bolsas y que los participantes sean los que vendan al público sus creaciones. Según sus capacidades cada participante podrá tener un trabajo diferente: montaje, preparar el paquete, vender el producto, desmontaje... Todo ello se realizará con la colaboración de personal de apoyo.

Deberemos tener en cuenta:

- El número de participantes del taller.
- La duración de cada taller, su horario y con qué asiduidad participaran en él.
- Las capacidades y necesidades de cada participante.
- Deberemos escribir el proceso de elaboración del producto paso a paso para que los participantes sepan qué es lo que deben hacer en cada momento. Si fuera necesario utilizaríamos también imágenes o pictogramas.
- Calcular el número de personal de apoyo.

- Proponer un precio para el producto y buscar puntos de venta: asociaciones, museos, ferias de artesanía...



Imagen 97: Bolsas de tela para el taller

- ¿En qué trabajaremos? (el producto)

Decoraremos con nuestros diseños bolsas de tela que tendrán las siguientes características:

Ecológicas: utilizaremos bolsas de algodón ecológico y producidas éticamente según el comercio justo. El uso de estas bolsas reutilizables reduce el consumo de las bolsas de plástico que tanto dañan el medio ambiente.

Solidarias: con la compra de este producto, el consumidor está ayudando a personas con TEA a trabajar sus capacidades artísticas a la vez que colabora en la sensibilización de la sociedad.

Funcionales: estas bolsas se podrán utilizar para realizar la compra o transportar todo tipo de objetos que el usuario desee.

- Opciones para el diseño del producto:

Según las capacidades de los participantes del taller podremos adaptar el diseño del producto de la siguiente manera:



Imagen 98: Opciones de diseño para las bolsas

- Trabajando de un modo totalmente libre, utilizando pinceles o las manos.
- Utilizando plantillas o sellos que prepararemos con anterioridad. Estos elementos pueden ser creados directamente por los participantes o pueden ser sellos con formas estándares como por ejemplo formas geométricas.
- Combinando las dos opciones anteriores, es decir, utilizando el dibujo directo y la combinación de plantillas o sellos.

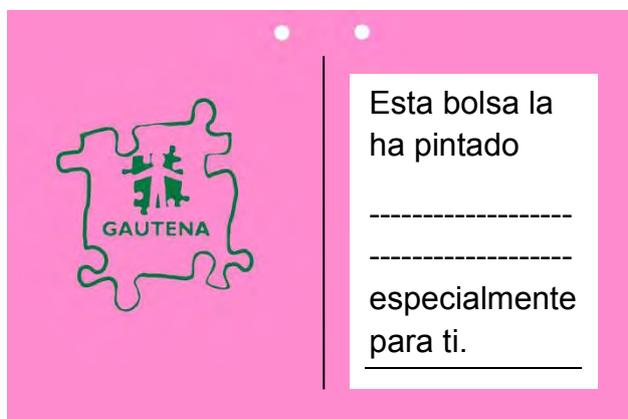
Las imágenes para decorar las bolsas podrán ser figurativas o abstractas según las capacidades y gustos de los creadores.

- ¿Qué capacidades trabajamos mediante éste proyecto?
 - La creatividad.
 - Matemática, al realizar los cálculos en la venta del producto.
 - Motricidad fina.
 - Aprender a elaborar un producto.
 - Aprender a tener pequeñas responsabilidades.
 - Socialización.
 - Ocio, al ir a cada feria.



Se realizará un sello para utilizarlo en todas las bolsas.

Imagen 99: Bolsa con sello del taller



Podemos realizar etiquetas personalizadas explicando el proyecto y quien ha sido el autor de cada pieza.

Imagen 100: Ejemplo de tarjeta para las bolsas

Materiales:

- Pinturas y rotuladores para tela.
- Bolsas de tela.
- Sello para las etiquetas.
- Etiquetas.
- Cuerda para atar las etiquetas.
- Materiales para realizar sellos en el caso de hacerlos a mano.
- Tijeras.
- Pinceles.
- Plásticos para poner dentro de las bolsas y evitar que la pintura pase a la parte trasera.

En caso de decidir acudir a ferias:

- ¿A qué ferias podremos asistir? ¿Dónde y cuándo se celebran?
- ¿Quiénes irán a las ferias?
- Reparto de tareas para la feria
- Necesitaremos materiales extra para la feria: mesas, mantel...
- ¿Publicaremos nuestro trabajo en internet y o en las redes sociales?

4.3 Mikel: Trabajando los intereses restringidos en un caso particular

A continuación veremos un caso práctico en el que aplicando lo que hemos aprendido durante estos años hemos dado una posible salida laboral a los intereses restringidos de un joven diagnosticado de SA utilizando el arte como puente.

Mikel, a día de hoy es un joven de 29 años que aunque haya cursado dos módulos de grado superior de informática y después estudiase 3 años de

teatro no ha podido encontrar trabajo. Mikel es el segundo de 4 hermanos y creció en una familia en la que los dos padres son médicos pero hasta los 10 años no pudieron diagnosticarlo de SA. Durante toda su vida ha estado rodeado de arte ya que su madre a parte de pintar siempre ha fomentado la creación artística y por ejemplo yo, su hermana mayor estudié Bellas Artes.

Desde pequeño mostró interés por el dibujo. Primero, siendo aún muy pequeño dibujaba sobre una antigua enciclopedia que teníamos en casa. Dibujó y dibujó hasta que la llenó al completo. Después, paso del papel a las paredes de casa y años más tarde, durante su adolescencia, comenzó a desarrollar un estilo propio dibujando “simetrías” como las llama él.

De hecho, esas simetrías fueron la principal razón por la que decidimos comenzar con éste trabajo de investigación y conocer más sobre el trabajo artístico de las personas con TEA. Llenó cuadernos enteros de simetrías y aún hoy en día las dibuja una y otra vez, siempre en hojas cuadrículadas y con sus bolígrafos de colores. Pero las simetrías siempre van cambiando y evolucionando.



Imagen 101: Simetrías de Mikel

En éste caso práctico lo que hemos hecho ha sido, pedir a Mikel que volviera a dibujar algunas simetrías. Le explicamos que mediante el uso de la tecnología digital podíamos redibujar esas simetrías en el ordenador y convertirlas en patrones o estampados para poder aplicarlos en el diseño de

cualquier superficie. En pocos días rellenó un cuaderno entero. Al principio hice un par de pruebas para mostrarle el resultado de cómo quedaban sus simetrías en el ordenador y ahora es él quien las diseña directamente en el suyo y las convierte en patrones listos para ser usados. Podemos ver varios ejemplos:

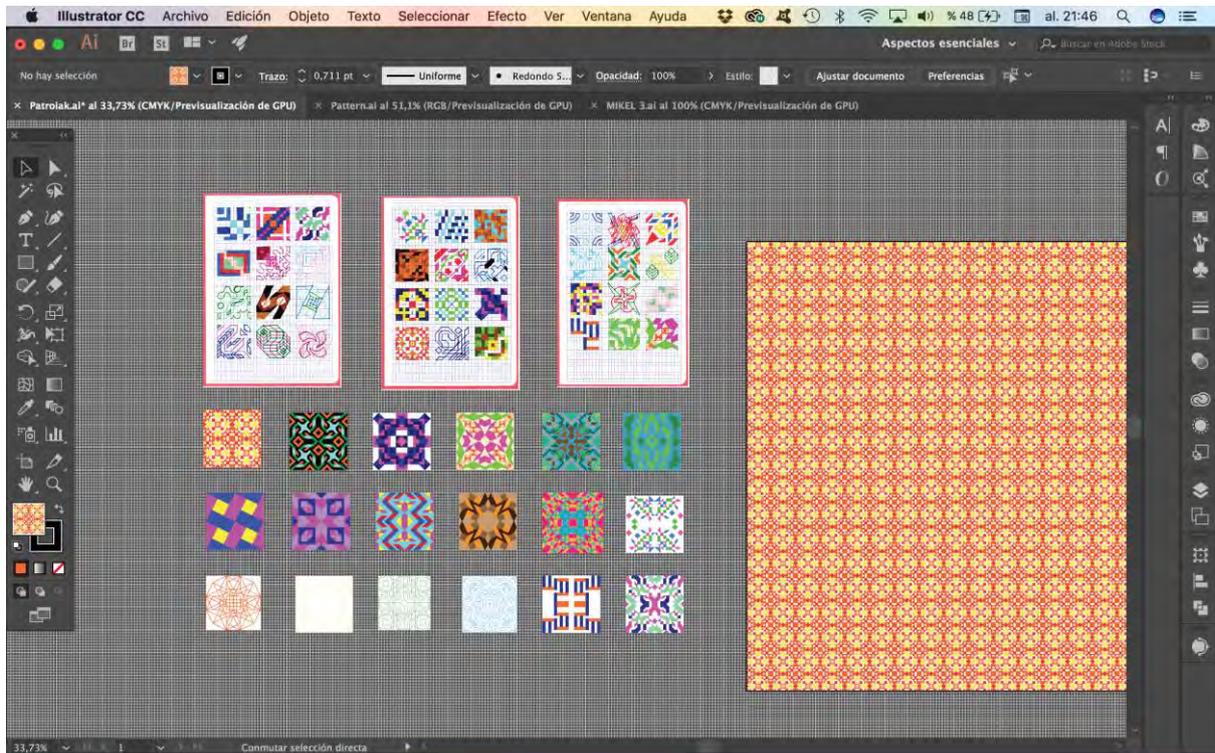


Imagen 102: Patrones para estampados diseñados por Mikel

Una vez realizados los estampados podrían colgar en páginas de internet que se encargan de realizar objetos con los diseños y venderlos. En este caso Mikel sólo debería esperar a que alguien comprase esos objetos.

4. TALLER DE ARTES PLÁSTICAS

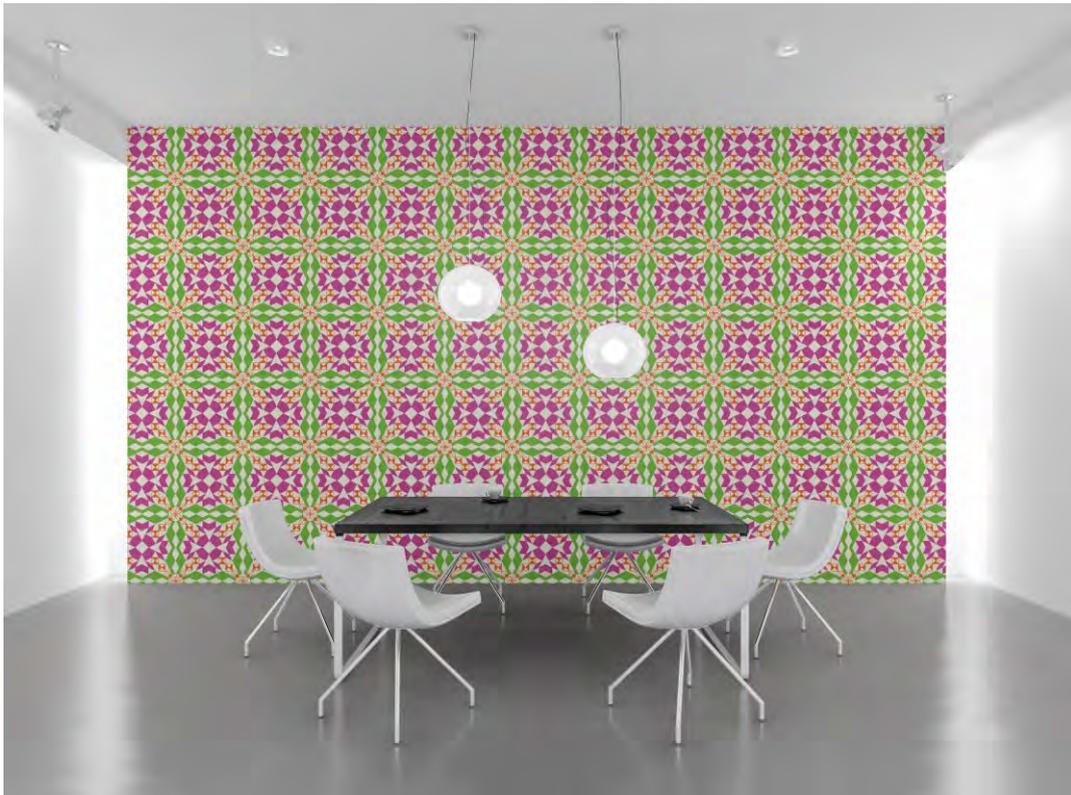


Imagen 103: Ejemplos de aplicación de los patrones diseñados por Mikel

5 RESULTADOS

5.1 Estrategias para profesores de educación artística y talleres de artes plásticas en los que participen adolescentes con SA-AAF-TEA:

Un principio básico es que no hay que intentar que la persona autista entre en nuestro mundo, sino que somos nosotros los que tenemos que entrar en el suyo para intentar comprender cómo funciona, crear alrededor de esta persona un universo que pueda comprender, para que consiga adaptarse a este entorno y se pueda comunicar.⁴²⁷

Mediante las conclusiones que hemos extraído anteriormente, en esta parte del trabajo mostraremos algunas estrategias que pueden ser útiles en un taller o incluso en aula de educación artística en la que todo o parte del alumnado adolescente haya sido diagnosticado de SA/AAF/TEA. Estos recursos no son pequeñas recetas, sino propuestas abiertas extraídas de la experiencia de otras personas y de la nuestra propia.

Antes de empezar las clases, conviene conocer al alumno para adelantarnos a las necesidades o los problemas que puedan surgir. Por ello, debemos elegir cuidadosamente los alumnos y sus compañeros. Si los padres nos dan su permiso, es muy importante hablar de los TEA a los profesores y al resto de los alumnos, para entender mejor lo que le ocurre al alumno en cuestión. Tendremos en cuenta que nuestro alumno, que va a pasar de la Enseñanza Primaria a la Secundaria, se va a encontrar en este momento con numerosos conceptos nuevos. Por ello, es conveniente que los alumnos conozcan el centro antes de empezar las clases. Para ello, sería muy adecuado realizar una visita al nuevo centro. Esto le ayudaría a situarse en la escuela, lo que haría que el día de la presentación ya conociera algunas cosas, sintiéndose así más seguro. En esa visita se le podría proporcionar también un

⁴²⁷Comunidad Europea. (Julio de 2008) Op. Cit.Pág. 9

plano del lugar, o utilizar la estrategia del alumno-guía. De esa manera, otro compañero le enseñaría dónde están las cosas. Conocer de antemano el horario y una lista de los materiales que debe llevar también podría ayudarle mucho el primer día. “La primera vez” hay que cuidarla especialmente porque estos jóvenes recuerdan con gran facilidad sus experiencias, sean buenas o malas.

Es esencial mantenerse en contacto con los padres desde el primer momento, informándoles de las instrucciones concretas que se le dan al alumno en clase. Para ello, es muy útil proporcionarle una agenda que pueda llevar y traer de casa. Además, en esa agenda el profesor puede anotar lo que el alumno debe hacer o traer los próximos días, también lo puede hacer el mismo alumno. Si la agenda es visual y además atractiva, el alumno comprenderá mucho mejor su contenido. De otro modo, pueden tener problemas para organizar su trabajo. Por ello, deberemos ayudarles a planificar sus deberes para casa, y motivarles para que los hagan. Debemos ser realistas en cuanto al ritmo de trabajo y establecer objetivos realistas desde el comienzo.

Es importante tener especial cuidado en los prejuicios creados desde la ignorancia, puesto que, aunque estos chicos tienen buena memoria y un vocabulario amplio, a menudo se suelen engrandecer y la gente puede creer que son superdotados. Por ello, se deben tener en cuenta sus carencias y sus capacidades especiales para realizar algunas adaptaciones en el currículum y en la programación. Aquí se presenta una oportunidad inmejorable para aprovechar de modo constructivo sus intereses hacia temas concretos y para conseguir su atención. Para ello, en las tareas se pueden citar esos temas, o cuando consiga realizar bien algo que haya pedido el profesor, podemos utilizar esta ocasión para premiar al alumno. Sin embargo, debemos tener en cuenta que además de los temas que le gustan debe conocer y aprender también otros. Por ello, debemos dejar bien claros los objetivos relativos a la calidad y la cantidad del trabajo, tener bien claro en todo momento cuál es la situación actual y buscar objetivos realistas. También es conveniente darle a conocer al alumno qué se le va a pedir o acerca de qué va a trabajar. En el momento de

empezar el curso deberemos saber cuáles son sus conocimientos previos, para saber claramente desde dónde partimos.

También debemos prestar atención a las hojas que va a utilizar para su trabajo. Si las instrucciones son muy complejas, debemos dividir las en partes: qué debe hacer, cómo, cuándo... escribiéndolas de forma clara y directa. A veces también conviene citar el orden. Las instrucciones deben ser lo más concretas posibles para evitar su distracción. Las referencias visuales les pueden ayudar mucho. Por ello, las fichas, si las hubiera, se deben estructurar de modo limpio y ordenado. Si se ponen ejemplos acerca de cómo completar el trabajo, conviene que sean directos, que muestren cómo hacerlo bien. A veces se tiende a explicar cómo no se deben hacer las tareas: esto puede confundir a nuestros alumnos con TEA. También puede resultar útil escribir las instrucciones en la pizarra, puesto que así tendrá visible en todo momento de qué se está hablando en clase.

Como consecuencia de sus alteraciones en la motricidad fina, pueden tener dificultades para escribir, o cansarse fácilmente. Además, puede ser difícil comprender su escritura. Por ello, una opción válida puede ser permitirles usar el ordenador o darles apuntes escritos, para que luego, al estudiar, haga resúmenes o esquemas partiendo de ellos. No se le debe dar todo hecho pero debemos esforzarnos por aliviar sus carencias, ya que si el estudiante fuera ciego o sordo también se intentaría darle la mayor cantidad de herramientas posible para ayudar a que pudiera avanzar adecuadamente. Sin embargo, cuando la escritura sea ilegible sería conveniente que consigan un nivel básico de limpieza o claridad. Además de ese problema de motricidad, suelen tener muy poca fuerza en las manos y pueden tener problemas al modelar con plastilina o barro. Por ello, se les debe enseñar a utilizar las herramientas de modo adecuado, proponerles el uso de otro tipo de materiales o intentar buscar los más adecuados a ellos.

Continuando en el ámbito de la educación artística, debemos tener en cuenta diversas variables que en función de cada persona se aplicarán de modo distinto: las capacidades de cada uno, las experiencias personales y el papel del profesor. Debemos tener siempre presente que todos podemos ser

creadores y que estos alumnos también son totalmente capaces de realizar grandes descubrimientos. Por ello, atendiendo a Vigotskii⁴²⁸, intentaremos enriquecer las experiencias de estos jóvenes. Como dice Szatmari⁴²⁹, centramos en que lo que estos chicos son capaces de hacer es mucho más eficaz que centrarnos en lo que no lo son. Centrémonos en ofrecerles preguntas y oportunidades en lugar de darles respuestas cerradas, con el fin de fomentar su independencia y autonomía. Para lograr todo esto, es esencial la atención individualizada. Aun así, como tienen problemas para socializarse, debemos esforzarnos en que se relacionen con los demás alumnos, para aprovechar las oportunidades que se presenten. Cuantas más oportunidades tengan, más fácil les será aprender los recursos de comunicación.

A menudo, estos alumnos, si empiezan algo, sienten la necesidad de terminarlo. A veces se puede conseguir que dejen lo que están haciendo pero con la condición de que luego se les ofrezca la oportunidad de volver a ello. Esto puede ocurrir con cualquier tipo de acción, tanto en la escuela/taller como en sus "rutinas" o costumbres. Hay que respetar la necesidad de esas rutinas, porque es una necesidad auténtica. Pero iremos buscando estrategias para ir reduciéndolas paulatinamente, sobre todo las que obstaculizan las relaciones con los demás. Las estereotipias o movimientos especiales también pueden considerarse como rutinas. Junto a ellas pueden aparecer repeticiones orales, diciendo una y otra vez la misma frase. El alumno a veces necesita decirlas, sobre todo cuando esté muy nervioso o con un nivel de ansiedad muy alto. En esas situaciones procuraremos tranquilizarlo y enseñarle estrategias de relajación. Si estas estereotipias se repiten mucho, será conveniente examinarlas. Empezaremos por identificarlas y tener en cuenta con qué frecuencia se producen. También es imprescindible saber por qué aparecen, las reacciones de los demás alumnos nos proporcionan numerosas pistas. Finalmente, después de conocer todo esto, veremos en qué medida perjudican estos movimientos, tanto a los que le rodean como a él mismo. Por los motivos citados anteriormente, no conviene borrar directamente esas costumbres. Normalmente, si se le ofrecen experiencias sensoriales complejas, las

⁴²⁸ Vigotskii, L. Op. Cit. Pág. 17

⁴²⁹ Szatmari, P.Op. Cit. Pág. 228

tendencias a los movimientos repetitivos se reducen. En otras ocasiones, se puede resolver la situación proponiendo una acción alternativa a la que se le ha dado al principio.

Si les ofrecemos ese tipo de experiencias, debemos tener en cuenta que pueden mostrar una hipersensibilidad para ciertos sentidos. Por ello, en las situaciones que se puedan producir como consecuencia de esta hipersensibilidad, seguiremos la misma estrategia para tranquilizar al alumno. Puede ocurrir que la hipersensibilidad dificulte la superación de ciertas fobias o situaciones. Por ello, es importante detectar cuáles pueden ser y cómo se producen. Para ello, seguiremos los mismos pasos que con los movimientos y realizaremos una valoración de la actitud del alumno ante las dos situaciones: una cuando se presenta el problema y otra sin él. En determinados casos, antes de hacer algo, especialmente si tenemos que tocarle, abrazarle, estrecharle la mano... conviene avisarle para que no reaccione inadecuadamente. Aunque hemos dicho que no conviene eliminar completamente las estereotipias, debemos esforzarnos en suprimir las fobias, por el bien del alumno.

En muchos casos, como consecuencia de la hipersensibilidad visual o auditiva, estos chicos tienen una gran facilidad para distraerse. Tienen capacidad de concentración pero es especial. Suelen tener dificultades al decidir en qué deben concentrarse y generalmente no son capaces de atender a más de una fuente. Al mismo tiempo, si se concentran en algo, pueden conseguir buenos resultados, puesto que una vez que se concentran se vuelcan completamente en la tarea. Viendo esto, queda claro que conviene evitar todas las distracciones que podamos. Para ello, suele ser muy útil situarlos lejos de las ventanas. También es importante conseguir captar su atención. Puede ser eficaz pronunciar su nombre junto con el de algún otro alumno, antes de cada frase, para que sepa que lo consideramos parte del grupo o para que se dé cuenta de que nos estamos dirigiendo a él. Puede ser que, aunque le hablemos a él, evite la relación cara a cara y nunca nos mire a los ojos. No debemos redirigir su cara con la mano hacia nosotros, pues esto puede provocar reacciones inadecuadas por su parte. Si estamos dándole una explicación, periódicamente podemos hacerle preguntas para que, además de

atendernos, nos aseguremos de que nos comprende. Debemos procurar que nuestras explicaciones sean claras y no demasiado largas. Otra opción puede ser citar temas de su interés, y si el tema o el ejercicio lo permiten, puede ser muy enriquecedor darle la oportunidad para que hable él. Así, además de motivarle, demostramos ante el resto de los alumnos que tiene esas capacidades. Por otra parte, como hemos citado a lo largo de este estudio, la educación artística nos permite trabajar cualquier tema. Lo cual no quiere decir que se pueda trabajar cualquier cosa y de cualquier manera.

Si entendemos la educación artística como otra vía de comunicación, nos daremos cuenta de la importancia que ésta puede tener para nosotros, especialmente para quienes, como los jóvenes con TEA, no tienen cubiertas sus necesidades de comunicación. Aunque captan el lenguaje y poseen un vocabulario rico, pueden tener dificultades especiales de comunicación, porque no comprenden las expresiones y gestos de sus interlocutores. Además, al hablar, suelen tener dificultades al modular su voz y a veces hablan demasiado alto o demasiado bajo. Una de las características de los jóvenes con TEA es la monotonía de la voz y, si a ello añadimos la tendencia a hablar sin parar de los temas que les gustan, se explica el posible aburrimiento de sus interlocutores. Teniendo en cuenta que las personas con TEA no saben comprender la expresión de los demás y, además, no tienen capacidad de empatizar para ponerse en el lugar del otro, comprenderemos que no se den cuenta de ello. Todo ello hace que una y otra vez la gente les margine, generándoles frustración y depresiones. Por ello, hay que trabajar especialmente la comunicación. Por un lado, hay que enseñarles a expresar adecuadamente sus sentimientos e ideas, y por el otro, a comprender las expresiones e ideas que les llegan del exterior. La enseñanza artística nos da una ocasión inmejorable para ello. Ligado estrechamente con la comunicación, no comprenden algunos conceptos abstractos o con doble sentido. En la mayoría de las ocasiones comprenden las frases literalmente y tienen dificultades para entender los chistes y las bromas. Además, dicen literalmente lo que piensan, lo que puede ser motivo de numerosas situaciones embarazosas. Del mismo modo que no comprenden los chistes o las frases de doble sentido, se toman las normas de forma rígida y les resulta difícil mentir. Por ello, hay que enseñarles que con

frecuencia las normas pueden ser flexibles, e instruirles acerca de los chistes u otro tipo de expresiones. Para ello, antes de nada, hay que quitarles el miedo a hacer preguntas, y enseñarles a quién y cómo deben dirigirse cuando no sepan algo. También se les puede explicar por medio de vídeos, comics o historias sociales cómo actuar en diferentes situaciones o qué puede ocurrir. Puede que también resulte muy eficaz darles instrucciones para situaciones especiales mediante los *role-playing* o breves dramatizaciones. He aquí un ejemplo de una historieta social tomado de un libro de Carol Gray:

¿Mi amigo jugará con mis juguetes?

Un amigo viene a mi casa. Mi amigo sabe que tengo juguetes. Él espera tener un turno para jugar con mis juguetes. Podría dejar que mi amigo jugase con mis juguetes durante un rato. Esto se llama compartir mis juguetes. Mi amigo sabe que mis juguetes me pertenecen. Él sabe que mis juguetes se quedan conmigo cuando hayamos acabado de jugar. Algún día, mi amigo podría compartir sus juguetes conmigo.⁴³⁰

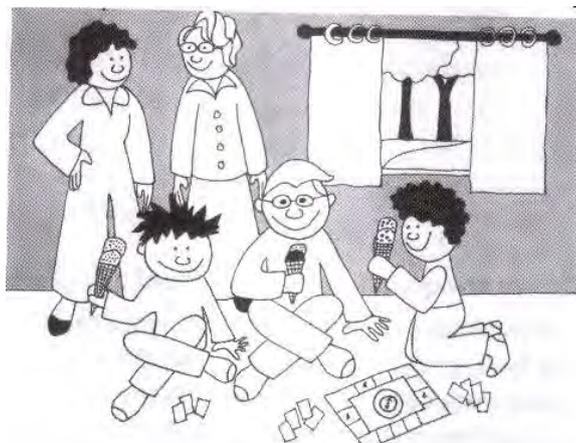


Imagen 104: Historia Social de Carol Gray

Hemos comentado la marginación que han sufrido estos alumnos en su vida y que muchas veces no han sido comprendidos; también que, a menudo, si se les culpa de algo que no han cometido, se frustran fácilmente. En otras ocasiones, suele ser habitual que se sientan agobiados ante cambios imprevistos, pero admitirán mejor estos cambios si se les advierte previamente de ellos. Estos jóvenes suelen ser muy sensibles y, por ello, es necesario

⁴³⁰ Gray, C. (2001) Op. Cit. pág 39

fortalecer sus capacidades ante los demás para que vean que no sólo tienen defectos. Por ello, la motivación tendrá una importancia especial en clase.

Estos alumnos suelen tener cierta tendencia a estar solos. Es cierto que les gusta la soledad y que a veces la necesitan, pero no impiden que la gente esté con ellos. Alrededor de esta edad, entre los alumnos adolescentes, se suelen empezar a formar los grupos para relacionarse fuera de la escuela, y estos chicos también quieren tener amigos pero no consiguen comprender los códigos de comunicación social. Por ello, debemos saber distinguir cuándo el alumno está solo porque lo desea y cuándo porque lo han marginado. Como profesor, es lícito identificar si el alumno tiene problemas con el resto, sobre todo cuáles son las características de éstos y porque tienen grandes probabilidades de ser víctimas de *bullying*.

El *bullying* (Hernández, Van der Meulen, del Barrio, 2004) se puede definir como una acción intencionada (causar miedo, angustia, daño, extorsión) dentro de una relación de poder asimétrica (mayor poder del agresor) que es recurrente en el tiempo; se da en el seno de un grupo (hay testigos) y la víctima no puede salir de esta situación sin ayuda.

Si no se dan las características de intencionalidad, asimetría de poder, y continuidad en el tiempo no estamos hablando de un problema de acoso sino de un problema de convivencia escolar.⁴³¹

En una situación así, ante todo debemos proteger al alumno de las burlas. Por si acaso, el alumno debe tener claro a donde quién debe recurrir en estos casos. Teniendo esto en cuenta, conviene que tenga un profesor de referencia. A la luz de la importancia de los acontecimientos, será necesaria una conversación entre el profesor, los padres y los alumnos (tanto los testigos, con las víctimas, como los agresores). Es posible que en lugar de ser víctima de una acción por una broma mal entendida entre amigos, sea el alumno con TEA quien haya tenido una respuesta exagerada o violenta. En situaciones de este tipo es imprescindible hablar y también explicarle lo ocurrido al alumno con TEA. Por el mismo motivo debemos educar a nuestros alumnos en la diversidad y el respeto, enseñándoles a ser solidarios y comprensivos con los

⁴³¹ Zardaín, P. C., & Trelles, G. Op. Cit. Pág. 47

demás. Para ello, creemos que la mejor salida es promover en las clases el sistema del “alumno ayudante”. De este modo, un alumno de la clase (se pueden ir turnando) ayuda al que tiene TEA en las áreas en las que tiene dificultades. Así, el alumno con TEA tendrá uno o más amigos-guías, y se darán los primeros pasos hacia la socialización. Por otro lado, el alumno neurotípico puede vivir una experiencia nueva junto a un nuevo amigo. Por lo tanto, todos salen ganando.

Cuando en ocasiones se produce algún problema en una clase con un alumno con TEA, en primer lugar debemos intentar tranquilizarle y a continuación hablar con él. Para ello, le haremos preguntas cortas y abiertas, es decir, que no den lugar a respuestas literales o del tipo si/no, sino que le permitan expresar lo que verdaderamente piensa o siente. Debemos tener paciencia y darle tiempo para que responda. Ante los problemas, suelen ser capaces de aceptar actitudes negociadoras.

En todo momento debemos estar atentos y tener claro que a los demás alumnos también debemos transmitirles esta idea, sobre todo si sus padres nos dan su permiso. Debemos tener claro que lo que les ocurre a estos alumnos no está en su mano, no son así por decisión propia, sino que es fruto de algo especial que se producen en su cerebro. Por ello, no debemos esforzarnos en cambiarle, sino que nos tendremos que adaptar al medio y esforzarnos en que él se adapte junto a nosotros. La clave para ello son las interacciones sociales.

6 CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Para educar a las personas con autismo no basta con conocer y aplicar unas determinadas técnicas, sino que es necesario tratar de comprender en qué consiste ser autista.⁴³²

Sabemos por nuestra propia experiencia que el autismo puede provocar momentos de exasperación, cansancio, desesperación, pero también infinidad de momentos de plenitud. Por esta razón preferimos no considerarlo como una tragedia sino como un desafío. Así decidimos intentar buscar maneras de mejorar la calidad de vida de las personas con TEA partiendo desde nuestros conocimientos y basándonos en textos de expertos pero sobre todo en nuestra propia experiencia.

Debemos tener muy claro en todo momento cuál es la realidad a la que nos enfrentamos, estamos trabajando con personas con necesidades de apoyo, con capacidades diferentes, pero creemos que estas personas con su conocimiento y experiencia pueden enriquecer a toda la sociedad. El ser diferente no es una anormalidad, es una característica de cada persona y también ellas tienen los mismos derechos que los demás. Intentar hacer algo para conseguirlo es un cambio básico que nos ha enriquecido profesional y personalmente. No podemos esperar que una persona con TEA acuda a nosotros por sí misma, carece de esas habilidades, somos nosotros los que tenemos que entrar en su mundo y la ciudadanía tiene un papel fundamental para ello, para cualquier transformación social. Necesitamos poner en contacto al individuo, a la escuela y a la comunidad.

Durante el progreso de este trabajo hemos incidido una y otra vez sobre las características y capacidades de las personas con TEA, sobre todo las que a simple vista se nos pueden escapar pero están ahí como las características

⁴³² Rivière 1991, p.314 en Hernández, J. M. (2012). Caminando hacia una educación de calidad para los alumnos con TEA. En M. M. Martínez, *Todo sobre autismo*. Tarragona: Altaria. Pág. 273

de su percepción. Su mente percibe de forma distinta a la nuestra y ser conscientes de ello es, como ocurre con Kenneth Halll y Temple Grandin por ejemplo:

No sabría decir que parte de mí diferencia se debe al S.A porque el S.A es una parte de mí y no hay forma de saber cómo sería sin él. Pero es bueno que cada persona sea diferente, porque si no, este sería un mundo muy aburrido.

Me gusta ser diferente. Prefiero ser diferente a ser normal. Estoy contento de tener SA y estoy orgulloso de ser quien soy.⁴³³ Keneth Hall.

En una reciente conferencia, Temple Grandin al final dijo: “si yo pudiera chasquear los dedos y no ser autista, no lo haría: porque entonces no sería yo. El autismo forma parte de lo que yo soy.”⁴³⁴.

Somos conscientes de las dificultades que tienen las personas con TEA, por eso, creemos que la educación es una vía muy importante para llegar a que estas personas tengan autonomía, iniciativa, confianza. Y por eso creemos que es posible crear en un proyecto educativo que incentive su curiosidad basándose en la colaboración y el trabajo en equipo.

Para ello, uno de los mejores métodos pedagógicos consiste en atraer la atención hacia cualquier actividad productora mediante la participación creadora en ella. Utilizaremos los conocimientos y las ideas previas que sobre la materia tiene el alumnado. Y también tendremos en cuenta sus inquietudes, gustos, intereses y opiniones y a partir de ellas planificaremos las actividades. La motivación es fundamental a la hora de trabajar si queremos que nuestros alumnos disfruten con lo que estén haciendo.

Lowenfeld⁴³⁵ dice que para el profesor de la escuela secundaria resulta imperativo que cada estudiante sea considerado como un individuo único y que se tenga en cuenta su modo de aprendizaje. Y añade que el objetivo de cualquier profesor de arte de la escuela secundaria debe ser crear un

⁴³³ Hall, K. Op.Cit. Pág.67

⁴³⁴ Oliver Sacks en Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba Editorial. Pág.14

⁴³⁵ Lowenfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit. Págs.264-265.

ambiente en el cual estos pensamientos, esta expresión, cuando se exponga, puedan tratarse con sensibilidad y respeto. Según él, los niños necesitan una oportunidad de ver maestros que admitan que no saben, que estén dispuestos a aceptar las ideas de los demás, que sepan gozar de la vida y que gusten de que los demás gocen de la suya, que tengan gran cantidad de ideas y la flexibilidad necesaria para permitir que los niños tengan las suyas, que acepten a cada niño según sus propios méritos. Y es que, un maestro sensible constituye la clave para llegar a ello. El educador ha de tener un papel activo en clase, debe ser un alumno más y estar dispuesto a aprender de su alumnado. Como dice Arnheim⁴³⁶:

En las artes y en el resto de la educación, el mejor profesor no es el que comparte todo lo que sabe o el que se guarda todo lo que podría dar, sino el que, con la sabiduría de un buen jardinero, observa, juzga y echa una mano cuando su ayuda es necesaria.

Y en el caso de trabajar en educación con niños con TEA, Antonella Valentti⁴³⁷ apoya que:

El profesional, asimismo, debe saber aceptar que los progresos pueden ser lentos, que pueden aparecer dificultades en el camino, ser capaz de poner en práctica capacidades analíticas pedagógicas. Formarse sobre trastornos del espectro del autismo y conocer las estrategias de intervención es un proceso continuo, un experto en este tema tiene que mostrarse abierto al conocimiento de forma permanente, estar dispuesto a trabajar en equipo y presentar una actitud humilde.

Pero los estudiantes, como el profesor, no son observadores. Nos gustaría resaltar la especial importancia de fomentar la creación artística en la edad escolar. Es la clave para ejercitar su capacidad creadora, y la labor pedagógica consistirá en dirigir la conducta del escolar en la línea de prepararlo para diferentes situaciones que surjan en su día a día y en el futuro. Por otra parte, la escuela es un lugar en el que se permite el desarrollo social y mejorar las aptitudes comunicativas que tanto necesitan las personas con TEA.

⁴³⁶ Arnheim, R. (1993) Op. Cit. Pág.95

⁴³⁷ Valentti, A. (2012). Op. Cit. págs.420-424

Volviendo a citar a Lowenfeld,⁴³⁸ cuenta que lamentablemente, el arte en la escuela secundaria está generalmente dirigido a producir artículos técnicamente aceptables y se presta muy poca a las necesidades o los deseos del estudiante en sí. De esta manera, la mayor parte de los cursos sobre actividades artísticas ignoran los problemas de los estudiantes, Opina que el centro de estos programas debería estar, en el proceso de la realización artística y no en el arte en sí.

La variedad de facetas del trabajo artístico nos permite ofrecer un amplio abanico de alternativas y así poder adaptarnos a las capacidades, gustos y preferencias de cada persona con autismo. Se dice que el arte puede ser útil para ayudar a las personas a superar sus problemas porque consigue conectar con la experiencia personal de cada uno. Por este motivo pueden darse diferentes interpretaciones ante una misma obra, ya que no todos las vemos o entendemos igual, como ocurre con las personas con TEA y su percepción.

Mediante la educación artística buscamos un ambiente que facilite la creación. Una atmósfera de confianza para que todo participante se sienta cómodo y pueda trabajar libremente y con el apoyo que necesite. Pretendemos que la educación artística sea social, una educación para el trabajo y al mismo tiempo para el niño, un medio de desarrollar su personalidad, como cuenta Arno Stern⁴³⁹. Debemos crear situaciones ricas en las que los estudiantes puedan fácil y naturalmente oscilar entre diferentes formas de conocimiento artístico. Como dice Gardner⁴⁴⁰, los estudiantes aprenden mejor, y de un modo más integral, a partir de un compromiso en actividades que tienen lugar durante un periodo de tiempo significativo. Estamos acostumbrados a crear productos en cada clase y no a trabajar en un proyecto donde podamos colaborar y sentirnos parte de él. Pueden ser proyectos de carácter social o propuestos desde fuera o por los mismos alumnos. Esto provocaría que la implicación de los estudiantes fuera mayor y que su aprendizaje fuera mucho más significativo.

⁴³⁸ Lowenfeld, V., & Lambert Britair, W. Op. Cit.

⁴³⁹ Stern, A. (1962). Op. Cit. Pág.69

⁴⁴⁰ Gardner, H. (2011) Op. Cit. .Pág.84

Por otra parte, estamos acostumbrados a la utilización de instrumentos evaluativos estandarizados que no tienen en cuenta las características del contexto en el que nos encontramos, ni siquiera las de los propios estudiantes. Creemos que es un dato a tener en cuenta y que nuestro foco de interés ha de trasladarse del producto final al proceso de aprendizaje.

Antonella Valenti⁴⁴¹ menciona que:

Las iniciativas de formación deben tener una sólida base científica, pedagógica y didáctica, pero también es esencial no perder de vista la dimensión humana y emocional que conlleva la práctica profesional en el campo de la intervención en autismo. Estas premisas fundamentales pueden concentrarse en unos contenidos básicos de una propuesta de formación profesional.

Creemos que, como hemos podido comprobar durante este trabajo, si conseguimos tener en cuenta todo lo mencionado podemos promover posibilidades innovadoras de inserción social y laboral que nos ofrece este campo para las personas con TEA. Siempre y cuando partamos desde temas que sean de su interés, ya que tienden a convertirse en grandes expertos en su terreno. No podemos olvidar, volviendo a las palabras de Valenti⁴⁴², que “el Trastorno del Espectro del Autismo es una condición que padece cada persona durante toda su vida, y por ello el objetivo final de toda intervención debería ser garantizar el máximo desarrollo y adaptación logrando una buena calidad de vida para la persona con TEA y su familia”. Para conseguirlo, es necesario establecer metas alcanzables y tener en cuenta que las necesidades varían en función de la edad, las condiciones socioculturales y de cada persona con TEA. Con lo cual, una misma intervención no será igual de eficaz para todas las personas con TEA.

Por ello, se deberá tener presente que a la hora de preparar cualquier intervención con personas con TEA intentar recoger todos los posibles comportamientos que pudieran presentarse, y que aunque las personas con quienes trabajamos no tendrán todas las características comentadas también existe la variabilidad individual y que no puede existir una “receta única” a partir

⁴⁴¹ Valenti, A. (2012). Op. Cit. págs. 413-416

⁴⁴² Valenti, A. (2012). Op. Cit. págs. 413-416

de la cual se consiga una única conducta esperada. Aun así, como comentan José Sixto Olivar Parra y Myriam⁴⁴³ de la Iglesia, podemos hablar de unos principios genéricos que podrán sustentar la actuación. Con lo cual, a pesar de sus diferencias, las personas con TEA pueden encontrar su lugar en nuestro mundo pero queda por ver hasta qué punto la sociedad está dispuesta a cuestionarse lo suficiente para conseguirlo. Para ello, deberemos asegurar al máximo el bienestar físico y emocional de la persona con TEA si queremos mejorar su calidad de vida.

Soy un caracol, lento para muchas cosas, difícil de tocar y comúnmente me refugio en mis espacios preferidos (físicos y mentales), pero en gran medida sé que al ir avanzando he ido dejando un rastro brillante tras de mí, quiero destacar que no soy yo el que brilla sino lo que he ido dejando en mi camino⁴⁴⁴

⁴⁴³ Olivar, P. J., & De la Iglesia, G. M. (2009) Op. Cit. Pág. 11

⁴⁴⁴ Caracol, F. L. Op. Cit. Pág 10

7.1 Bibliografía:

- Agirre, I. (abril de 1997). *Hik-Hasi*(17).
- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la existencia estética*. (Primera ed.). Iruñea: Universidad Pública de Navarra.
- Agra, M. J. (2007). La educación artística en la escuela. En M. J. Agra, M. Balada, M. Batlle, M. Berrocal, I. Cabanellas, C. Eslava, . . . R. d. Velasco, *La educación artística en la escuela* (Primera ed., pág. 110). Barcelona: Graó.
- Anastasi, A. (1998). *Tests Psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Anaut, A. (2008). Derecho a la sensibilidad. En C. d. fundación, *Grand Tour, Arte y movilidad para personas con Capacidades Diferentes*. Madrid
- Arnáiz, S. J., & Zamora, H. M. (2012). Detección y evaluación diagnóstica en TEA. En M. M. Martínez, G. J. Cuesta, & colaboradores, *Todo sobre el autismo* (págs. 89-126). Tarragona: Altaria.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística* (Primera ed.). (F. Ingles, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (2006). *Arte y percepción visual (Nueva versión)* . Madrid: Alianza Editorial.
- Asociación Argandini. (s.f.). *Asociación Argandini*. Recuperado el 4 de 2 de 2014, de <http://www.argadini.es/>
- Autismo Burgos. (1999). *Creación desde el silencio*. Burgos: Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar Social Gerencia de Servicios Sociales.
- Autismo Burgos. (2002). *Artismo*. Burgos: Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar Social Gerencia de Servicios Sociales.
- Autismo Burgos. (s.f.). *La otra mirada*. Burgos: Junta de Castilla y León, Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Gerencia de Servicios Sociales.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a "theory of mind"?. Cognition*.
- Bashevis. (s.f.). *La isla de los genios*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de La isla de los genios: <http://laisladelosgenios.blogspot.com.es/search/label/Gilles%20Tr%C3%A9hin>

- Bogdashina, O. (2007). *Percepción sensorial en el autismo y Síndrome de Asperger: Experiencias Sensoriales Diferentes, Mundos Perceptivos Diferentes*. (Primera edición en español ed.). (Y. H. Herrera, Trad.) Ávila, España: Autismo Ávila.
- Boutonier, J. (1968). *El dibujo en el niño normal y anormal* (Primera ed.). (J. Prieto, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (2007). Nacimiento del sentido estético. En M. J. Agra, M. Balada, M. Batlle, M. Berrocal, I. Cabanellas, C. Esloava, . . . Ruiz de Velasco, *La educación artística en la escuela* (pág. 110). Barcelona: Graó.
- Canal Sur TV Andalucía. (2009).
http://www.asperger.es/public_video.php?id=211&cat=. Recuperado el 5 de junio de 2012 de 2012, de
http://www.asperger.es/public_video.php?id=211&cat=:
http://www.asperger.es/public_video.php?id=211&cat=
- Caracol, F. L. (2012). *Confesiones de un caracol: vivencias en todo Asperger*.
- Celdrán, H. (s.f.). *20 minutos*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de 20 minutos:
<http://blogs.20minutos.es/trasdos/2013/03/19/gregory-blackstock-listas/>
- Cerón, R. (8 de Octubre de 2006). *El universal*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de El universal: <http://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/50110.html>
- Chwast, D. (s.f.). *sethchwastart.com*, Enero. Recuperado el 2017, de sethchwastart.com: <http://growyourbrainart.com/>
- Collectie de stads hof. (s.f.). *Collectie de stads hof*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de Collectie de stads hof:
<http://www.collectiestadshof.nl/en/artists/wenzel-roy/>
- Comunidad Europea. (Julio de 2008). Informe especial autismo: los mundos interiores. (M. Claessens, Ed.) *Research.eu: Revista del Espacio Europeo de la Investigación*(57), 6-17.
- Cuesta Gómez, J. L. (2002). ¿Por qué trabajar la expresión artística con personas con autismo? La experiencia de Autismo Burgos. En A. BURGOS, *Artismo*. Burgos: Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar Social Gerencia de Servicios Sociales.
- De la Iglesia, G. M., & Olivar, P.-S. (2011). *Autismo y Síndrome de Asperger: Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. Madrid: Cepe.
- De Miguel, A., & JZ. de Aberasturi, E. (Abril de 1997). *HIK-HASI*(17).
- Duncun, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture and Design Capitalism. *Journal of Art and Design Education*, 26(3), 285-295.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. (Primera ed.). (R. Vilá, Trad.) Barcelona: Paidós.

- Efland, A. D. (2006). *Arte y gognición. La inteligencia de las Artes Visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Eisner, E. .. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanaza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*, 44-55.
- Eisner, E. W. (s.f.). *Educación la visión artística*. (D. Cifuentes, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Esteban Ferreiro, L. (s.f.). Imagen, autismo y su identidad visual. En A. Burgos, *La otra mirada*. Burgos: Junta de Castilla y León Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades Gerencia de Servicios Sociales.
- Fernández, M. I. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. (U. C. Madrid, Ed.) *Arte, individuo y sociedad*, 15, 135-152.
- FEVAS. (2010). entrevista a Mirari Sagarzazu. *Baietz* , 22.
- Gárate, C. (2012). Un modelo de atención temprana par las personas con TEA. En M. M. Martínez, G. J. Cuesta, & colaboradores, *Todo sobre autismo: Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (págs. 428-460). Tarragona: Altaria.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano* (Primera ed.). (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad* (Septima ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Ibérica.
- Gobierno Vasco: departamento de educación, universidades e investigación. (Junio de 2010). *hezkuntza.ejgv.euskadi.eus*. Obtenido de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-detail/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuantos/14b_curriculum/320002c_Pub_EJ_curriculum_basica_c.pdf
- Gombrich, E. (1997). *Historia del arte: 16 edición, Aumentada, corregida y rediseñada*. Madrid: Debate.
- Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba Editorial.
- Gray, C. (2001). *My Social Stories Book*. Carol Gray y Abbie Leigh White.
- Happé, F., & Frith, U. (1996). The neuropsychology of autism. *Brain*, 119.
- Hernández, B. M., & Sánchez, M. M. (2000). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
- Hernández, F. (1999). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

- Hernández, J. M. (2012). Caminando hacia una educación de calidad para los alumnos con TEA. En M. M. Martínez, *Todo sobre autismo*. Tarragona: Altaria.
- Herrera Campo, J. V. (2010). En A. Burgos, *Diálogos en color*. Burgos: Asociación Autismo Burgos.
- Jaisa Educativos. (s.f.). *Bebés y más*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de Bebés y más: <https://www.bebesymas.com/educacion-infantil/materiales-de-pedagogia-froebel-en-jaisa-educativos>
- Jiani, E. (s.f.). *Eric Jiani*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de Eric Jiani: <http://www.eric-jiani-artist.com/about-the-artist.html>
- Jiménez, N. P. (2012). Desarrollo evolutivo en los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). En M. M. Martínez, & J. y. Cuesta Gómez, *Todo sobre autismo: Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (págs. 65-86). Tarragona: Altaria.
- Lowendfeld, V., & Lambert Britair, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. (Segunda ed.). Buenos Aires: Kapelusz, S.A.
- Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños*. Madrid: Cátedra.
- Maciques, R. E. (2012). *Arteterapia; Mi mirada personal al mundo interior de los TEA*. Valencia: Psylicom.
- Madrid, R. A. (24 de junio de 2013). *Autismo Madrid*. Recuperado el 20 de enero de 2017, de Autismo Madrid: <http://autismomadrid.es/cermi/el-nuevo-dsm5/>
- Madrid, R. A. (27 de mayo de 2014). *Autismo Madrid*. Obtenido de Autismo Madrid: <http://autismomadrid.es/guias/dsm-5-en-espanol/>
- Maganto, C. (Abril de 1997). *Hik- Hasi*.
- Matthews, J. (1999). *El arte de la infancia y adolescencia* (primera ed.). (G. Sánchez Barberán, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Olivar, P. J., & De la Iglesia, G. M. (2009). *Intervención psicoeducativa en Autismo de Alto Funcionamiento y Síndrome de Asperger: Manual práctico*. Madrid: Cepe.
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). Recuperado el 19 de 2 de 2014, de http://iier.isciii.es/autismo/pdf/aut_def.pdf
- Ortiz de Maswichtz, E. (2007). *Las inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Buenos Aires: Bonum.
- Panadés, I., & Marta, B. (2007). Situación y perspectiva en la educación artística. En M. J. Agra, M. Balada, M. Batlle, M. Berrocal, I. Cabanellas, C. Eslova, . . . Ruiz de Velasco, *La educación artística en la escuela* (pág. 110). Barcelona: Graó.
- Perini, L. (s.f.). *Lisa Perini artista*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de Lisa Perini artista: <http://www.lisaperini.it/>

- Perloiro, S., & Cottinelli, I. (2008). Arte e integración. En A. Burgos, *Muestra Internacional de Arte de Personas con Autismo; buenas prácticas en la formación continua de las personas con autismo proyecto Grundtuig: nuevos puentes hacia el autismo*.
- Preciado, T. (Abril de 1997). *Hik- Hasi*(17).
- Redacción Autismo Madrid. (24 de Junio de 2013). *Autismo Madrid*. Recuperado el 20 de enero de 2017, de Autismo Madrid: <http://autismomadrid.es/cermi/el-nuevo-dsm5/>
- Riviére, G. A. (1999). Símbolos, arte y autismo. En A. Burgos, *Creación desde el silencio* (págs. 69-71). Burgos: Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar Social Gerencia de Servicios Sociales.
- Rubia, F. J. (2006). *¿Qué sabes de tu cerebro?: 60 respuestas a 60 preguntas*. Temas de hoy.
- Sacks, O. (2002). El artista autista. En O. Sacks, *El hombre que confundió asu mujer con un sombrero* (F. J. Álvarez, Trad.). Barcelona, España: Anagrama.
- Sacks, O. (2009). *Un antropólogo en Marte* (Sexta ed.). Barcelona: Anagrama.
- Sáinz, A. (2006). *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. (Sagunda ed.). (J. D. Ramírez Garrido, Trad.) Madrid: Eneida.
- Saldaña, D., & Moreno, F. (2012). Eficacia de la intervenciones de naturaleza psicológica en los TEA: Evidencias disponibles. En M. A. Martínez, J. Cuesta, & Colaboradores, *Todo sobre autismo: Los trastornos del espectro del autismo (TEA) Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (págs. 191-213). Tarragona: Altaria.
- Sánchez, A. (2005). El desarrollo personal y educativo a través del dibujo. En M. H. Belver, C. Moreno, & S. Nuere, *El arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid : Eneida.
- Selge, L. (1977). *Nadia: A case of Extraordinary Drawing Ability in an Autistic Child*. Londres: Academic Press.
- Stern, A. (1962). *Comprensión del arte infantil* (Primera ed.). (J. J. Thomas, Trad.) Buenos Aires: Kapelusz.
- Szatmari, P. (2006). *Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger* (Primera ed.). (F. Meler-Ortí, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Szatmari, P., Bremner, R., & Nagy, J. (1989). Asperger's Syndrome: A review of clinical features. *Canadian Journal of Psychiatry*(34), 554-560.
- TED. (2011). *TED Ideas worth Spreading*. Recuperado el 28 de Febrero de 2014, de http://www.ted.com/talks/lang/es/ami_klin_a_new_way_to_diagnose_autism.html

- The Shield Institute. (s.f.). *pure vision arts*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de pure vision arts: <http://www.purevisionarts.org/artists/jessica-park/>
- Tschimmel, K. (2010). *El proceso creativo desde la perspectiva de la creatividad como una capacidad sistémica*. Barcelona: Octaedro.
- Valenti, A. (2012). Reflexiones sobre la formación de profesionales. En M. Á. Matínes Martín, J. L. Cuesta Gómez, & Y. colaboradores, *Todo sobre el autismo: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. Tarragona: Publicaciones Altaria S.L.
- Vigotskii, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. (Primera ed.). Madrid: Akal.
- Wikcionario. (7 de Mayo de 2013). Recuperado el 22 de Enero de 2014, de Wikcionario: <http://es.wiktionary.org/wiki/neurot%C3%ADpico>
- Zardaín, P. C., & Trelles, G. (2009). *El síndrome de Asperger* (Primera ed.). Oviedo.

7.2 Índice de imágenes:

Imagen 1: Leo Kanner (1896-1981)	42
Imagen 2: Hans Asperger (1906-1980).....	43
Imagen 3 : Lorna Wing (1928).....	44
Imagen 4: José.....	67
Imagen 5: José.....	67
Imagen 6 : Portada del libro“Urville” de Gilles Trehin	78
Imagen 7: Dibujo de instalaciones de manejo de ganado realizado por Temple Grandin en Mayo de 1985	79
Imagen 8: Stephen Wiltshire	88
Imagen 9: Stephen Wiltshire	88
Imagen 10: “Retrato de la madre” por D.....	94
Imagen 11: “Retrato de la madre” por Alex.	94
Imagen 12: Inervación autónoma de la cavidad nasal	103
Imagen 13: Lengua	104
Imagen 14: Piel	105
Imagen 15: Vía de recepción de sonido	107
Imagen 16: Globo ocular	110
Imagen 17: Laberinto membranoso derecho con nervios: visión posteromedial	112
Imagen 18: Sistema Pictográfico.....	144
Imagen 19: pictogramas Asociación Navarra de Autismo (ANA)	146
Imagen 20: Pictogramas	146

Imagen 21: Board maker	146
Imagen 22: TICO:.....	147
Imagen 23: Logo Araword	147
Imagen 24: Araword	147
Imagen 25: <i>Pictoselector</i>	147
Imagen 26: <i>E-mintza</i>	148
Imagen 27: Agenda visual	148
Imagen 28: PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes)	149
Imagen 29: Historia social de Carol Gray	150
Imagen 30: Lentes de Irlen.....	153
Imagen 31: Lentes de Irlen.....	153
Imagen 32: Máquina de abrazos T. Grandin	155
Imagen 33: Máquina de abrazos T. Grandin	155
Imagen 34: materiales de pedagogía Froebel	178
Imagen 35: José.....	231
Imagen 36: José.....	231
Imagen 37: Stephen Wilshire	231
Imagen 38: Stephen Wilshire	231
Imagen 39: Stephen Wilshire	231
Imagen 40: Nadia	247
Imagen 41: Mikel Sagarzazu archivo personal.....	248
Imagen 42: Mikel Sagarzazu archivo personal.....	248
Imagen 43: Eric Jiani.....	251
Imagen 44: Eric Jiani.....	251
Imagen 45: Eric Jiani.....	251
Imagen 46: Eric Jiani.....	251
Imagen 47: George Widener	252
Imagen 48: George Widener	253
Imagen 49: George Widener	253
Imagen 50: Jessica Park	254
Imagen 51: Jessica Park	254
Imagen 52: Jessica Park	254
Imagen 53: Jessica Park	254
Imagen 54: Jessica Park	254
Imagen 55: Jessica Park	254
Imagen 56: Jessica Park	254
Imagen 57: Jessica Park	254
Imagen 58: Jessica Park	254
Imagen 59: Lisa Perini.....	255
Imagen 60: Lisa Perini.....	255
Imagen 61: Lisa Perini.....	255
Imagen 62: Lisa Perini.....	255
Imagen 63: Roy Wenzel	256
Imagen 64: Roy Wenzel	256

Imagen 65: Roy Wenzel	256
Imagen 66: Roy Wenzel	256
Imagen 67: Roy Wenzel	256
Imagen 68: Roy Wenzel	256
Imagen 69: Roy Wenzel	256
Imagen 70: Roy Wenzel	256
Imagen 71: Roy Wenzel	256
Imagen 72: Gregory L. Blackstock	257
Imagen 73: Gregory L. Blackstock	258
Imagen 74: G. L. Blackstock.....	258
Imagen 75: G. L. Blackstock.....	258
Imagen 76: G. L. Blackstock.....	258
Imagen 77: Seth Chwast	259
Imagen 78: Seth Chwast	259
Imagen 79: Seth Chwast	259
Imagen 80: Seth Chwast	259
Imagen 81: Jonathan Lerman.....	260
Imagen 82: Seth Chwast	260
Imagen 83: Seth Chwast	260
Imagen 84: Seth Chwast	260
Imagen 85: Gilles Trehin	260
Imagen 86: Gilles Trehin	261
Imagen 87: Gilles Trehin	261
Imagen 88: Gilles Trehin	261
Imagen 89: Gilles Trehin	261
Imagen 90: Aula del taller.....	283
Imagen 91: Disposición del aula.....	283
Imagen 92: Agenda del alumno.....	289
Imagen 93: Agenda del alumno.....	289
Imagen 94: Ejemplo de fichas de materiales ver anexo xx	293
Imagen 95: Organización de materiales del taller	294
Imagen 96: Pegatinas identificadoras para los materiales del taller	294
Imagen 97: Bolsas de tela para el taller	313
Imagen 98: Opciones de diseño para las bolsas.....	314
Imagen 99: Bolsa con sello del taller	315
Imagen 100: Ejemplo de tarjeta para las bolsas.....	315
Imagen 101: Simetrías de Mikel	317
Imagen 102: Patrones para estampados diseñados por Mikel.....	318
Imagen 103: Ejemplos de aplicación de los patrones diseñados por Mikel....	319
Imagen 104: Historia Social de Carol Gray	326

7.3 Índice de figuras:

Figura 1: Estructura de la tesis doctoral	21
Figura 2: Condiciones de diagnóstico	40
Figura3: Prevalencia del Trastorno Generalizado del Desarrollo – TGD /10.000 (Fombonne).....	41

7.4 Índice de cuadros:

Cuadro 1: Nueva propuesta DSM V Traducida por Arnaiz y Zamora	39
Cuadro 2: Características clínicas de la “psicopatía autística” de Asperger (1944)	43
Cuadro 3: Características de las personas con TEA-AF	46
Cuadro 4: Puntos “fuertes” en el área de las relaciones sociales de las personas con TEA-AF (De la Iglesia y Olivar, 2005)	47
Cuadro 5: Puntos “débiles” en el área de las relaciones sociales de las personas con TEA-AF (Sistematizado por Olivar, 2000).....	48
Cuadro 6: “Puntos fuertes” en el área de la comunicación y lenguaje de las personas con TEA-AF	55
Cuadro 7: Puntos “débiles” en el área de la comunicación y lenguaje de las personas con TEA-AF	56
Cuadro 8: “Puntos fuertes” en el área de las actividades e intereses de las personas con TEA-AF (De la iglesia y Olivar 2005)	72
Cuadro 9: “Puntos débiles” en el área de las actividades e intereses de las personas con TEA-AF (Sistematizado por Olivar, 2000).....	72
Cuadro 10: Desarrollo de la imaginación en niños de desarrollo típico y en niños con autismo	74
Cuadro 11: Alteraciones sensoriales más frecuentes en personas con SA-AAF	113
Cuadro 12: Horario de Educación Secundaria Obligatoria en la CAV	166
Cuadro 13: Los estadios del desarrollo gráfico, 1895-1992. Algunas de las clasificaciones evolutivas entre 1895 y 1992	¡Error! Marcador no definido.
Cuadro 14: Objetivos, actividades y recursos del taller.....	285

8 ANEXOS:

Anexo nº1: Lista de Control Revisada del Perfil Sensorial de
Apéndice
 Olga Bogdashina Op. Cit Págs: 182-197

Lista de Control Revisada del Perfil Sensorial

Nombre del niño _____
 Fecha de Nacimiento _____
 Diagnóstico _____ ¿Cuándo? _____
 ¿Dónde? _____

OBJETIVO: Esta lista ha de ser rellenada por los padres de los niños a los que se les ha diagnosticado un Trastorno del Espectro del Autismo. Esta lista pretende aclarar las experiencias sensoriales que padecen estos niños y realizar un perfil sensorial ("Arco iris") para poder identificar los posibles puntos fuertes y débiles de carácter sensorial, que serán de gran ayuda a la hora de seleccionar los métodos apropiados de enseñanza y tratamiento.

INSTRUCCIONES: Por favor, marque la respuesta correcta para indicar el estado descrito como:

- **FV** - fue verdadero en algún momento del pasado: entre paréntesis, especificar la edad del niño cuando se dio dicho estado. Por ejemplo: (dos - cinco años)
- **V** - verdadero ahora (en caso de que dicho estado fuera verdadero tanto en algún momento pasado como en la actualidad, marque ambas respuestas)
- **F** - falso (si el estado no es verdadero)
- **NS** - No se está seguro o No se sabe.

Cualquier información adicional será bien recibida: escríbala al lado de la pregunta o copie el número de la pregunta en un papel en blanco y añada la información adicional.

Intente contestar todas las preguntas, por favor.

Nº	Conductas	FV	V	F	NS
1	Evita cualquier cambio				
2	Advierte cualquier cambio en el entorno por diminuto que sea				
3	No reconoce un entorno familiar si llega a éste desde una dirección diferente a la habitual				
4	No reconoce a las personas que llevan vestimentas que no le son familiares				
5	No se deja engañar por ilusiones ópticas				
6	Mira constantemente hacia partículas diminutas. Recoge motas pequeñas de polvo				
7	No le gusta ni la oscuridad ni las luces brillantes				
8	Le asustan los destellos súbitos de luz, los relámpagos, etc.				
9	Mira hacia abajo la mayoría del tiempo				
10	Cierra los ojos, se los tapa o los entorna cuando hay luces brillantes				
11	Le atraen las luces				
12	Mira intensamente a los objetos o personas				
13	Mueve los dedos u objetos enfrente de sus ojos				
14	Le fascinan los reflejos, los objetos de colores brillantes				
15	Pasa la mano alrededor de cada objeto				
16	Abraza su entorno físico				
17	Se frustra con facilidad/ se cansa cuando mira las luces fluorescentes				
18	Se frustra con determinados colores (Especificar:)				
19	Le fascinan los objetos de colores y brillantes (Especificar:)				
20	Puede responder de diferente manera (placer - indiferencia - angustia) a los mismos estímulos (luces, colores, patrones visuales, etc.)				
21	Presta atención a detalles de un objeto en vez de a su totalidad (por ejemplo: una rueda en vez del coche de juguete entero, etc.)				
22	Se pierde con facilidad				

8. ANEXOS

Nº	Conductas	FV	V	F	NS
23	Tiene miedo a las alturas. Escaleras, ascensores				
24	Tiene dificultad para atrapar pelotas al vuelo				
25	Se asusta cuando alguien aparece de repente				
26	Realiza movimientos de diferente amplitud con las manos, cabeza o cuerpo, de manera compulsiva y repetitiva				
27	Se golpea/ frota los ojos cuando se siente angustiado				
28	Se siente/ actúa como si estuviera ciego				
29	Conductas ritualistas				
30	Respuesta retardada a estímulos visuales (por ejemplo: No consigue cerrar los ojos cuando se enciende una luz, etc.)				
31	Percibe cualquier experiencia como si ésta fuera nueva y no le fuera familiar, aunque haya experimentado lo mismo en numerosas ocasiones				
32	Arrebatos repentinos de auto - lesión/ rabieta o retraimiento en respuesta a estímulos visuales				
33	Parece que no ve nada si está escuchando algo				
34	Evita el contacto visual directo				
35	Realiza actividades de manera mecánica				
36	Se sorprende con la información "desconocida"				
37	Huele, lame, toca o golpea objetos				
38	Parece absorberse (fusionarse) con las luces, colores, dibujos				
39	Parece saber lo que otras personas (que no están presentes) están haciendo				
40	Se tapa/ frota/ parpadea, etc. los ojos en respuesta a un sonido/ tacto/ olor/ sabor/ movimiento				
41	Se queja de (se frustra con) los colores "equivocados" de las letras/ números, etc. en los bloques coloreados, etc.				
42	Muestra una buena memoria visual				
43	Reacciona ante las luces, colores, dibujos				
44	Resuelve con facilidad puzzles				

Nº	Conductas	FV	V	F	NS
45	Recuerda las carreteras y lugares				
46	Memoriza grandes cantidades de información de una sola vez				
47	No se le dan bien las matemáticas				
48	Aprende los nombres primero				
49	Tiene dificultades con los adverbios y las preposiciones				
50	Pautas idiosincrásicas en el desarrollo del lenguaje (por ejemplo: nombra una cosa para identificar otra, etc.)				
51	Se frustra con facilidad cuando está haciendo algo en una habitación en la que hay ruido o hay mucha gente				
52	Parece no entender las instrucciones si se las da más de una persona a la vez				
53	Se tapa los oídos cuando hay muchos sonidos a la vez				
54	Tiene el sueño muy ligero				
55	Le asustan los animales				
56	No le gustan las tormentas, el mar, las muchedumbres				
57	No le gusta que le corten el pelo				
58	Evita los sonidos y ruidos				
59	Realiza ruidos repetitivos para bloquear otros sonidos				
60	Golpea objetos, puertas				
61	Le gusta la vibración				
62	Le gusta la cocina y el baño				
63	Le gusta el tráfico, las muchedumbres				
64	Le atraen los sonidos, las luces				
65	Rasga el papel, lo arruga en la mano				
66	Realiza ruidos rítmicos a gran volumen				
67	Se frustra con determinados sonidos (Especificar:)				
68	Intenta destruir/ romper los objetos que producen sonidos (reloj, teléfono, juguete musical, etc.)				
69	Le fascinan determinados sonidos (Especificar:)				

8. ANEXOS

Nº	Conductas	FV	V	F	NS
70	Puede responder de diferente manera (placer - indiferencia - angustia) a los mismos estímulos auditivos (sonidos, ruidos)				
71	Oye palabras aisladas en lugar de la frase completa				
72	Tiene problemas de pronunciación				
73	Es incapaz de distinguir entre algunos sonidos				
74	Se golpea los oídos cuando se siente angustiado				
75	Se siente/ actúa como si estuviera sordo				
76	Respuesta retardada a los sonidos, preguntas, instrucciones, etc.				
77	Ecolalia en voces monótonas, agudas y repetitivas				
78	Arrebatos repentinos de auto - lesión/ rabieta o retraimiento en respuesta a estímulos auditivos				
79	Parece no oír nada cuando está mirando a algo				
80	Reacciona mejor a las instrucciones cuando éstas se dirigen "a la pared" y no directamente a él				
81	Busca la fuente de la que proviene el sonido				
82	Parece absorberse (fusionarse) con los sonidos				
83	Parece ser capaz de "leer" los pensamientos, sentimientos, etc. de otras personas				
84	Se queja acerca de conversaciones, sonidos "no existentes"				
85	Se tapa/ golpea los oídos en respuesta a las luces/ colores/ tacto/ textura/ olor/ sabor/ movimiento				
86	Se queja acerca de (se frustra con) un sonido en respuesta a colores/ texturas/tacto/ aroma/ sabor/ movimiento				
87	Muestra una buena memoria auditiva (en ritmos infantiles, canciones, etc.)				
88	Reacciona ante los sonidos/ palabras				
89	Utiliza respuestas idiosincrásicas rutinarias				
90	Utiliza canciones, anuncios publicitarios, publicidades, etc. para responder				
91	No puede seguir el hilo de una conversación				

Nº	Conductas	FV	V	F	NS
92	Compone piezas musicales, canciones				
93	Es incapaz de distinguir entre estímulos táctiles de diferente intensidad (por ejemplo: tacto suave y áspero)				
94	No le gusta que le toquen				
95	No tolera la ropa nueva ; evita llevar puestos los zapatos				
96	Reacciona excesivamente ante el frío/ calor/ dolor				
97	No le gusta estar sucio o el desorden				
98	No le gusta la comida que tiene una textura determinada (Especificar:)				
99	Se aparta de las personas				
100	Insiste en llevar siempre puesta la misma ropa				
101	Le gusta la presión, la ropa ajustada				
102	Busca la sensación de presión a base de arrastrarse debajo de objetos pesados, etc.				
103	Abraza con fuerza				
104	Le gustan los juegos brutos y dar volteretas				
105	Es propenso a autolesionarse				
106	Escasa reacción al dolor y a la temperatura				
107	No puede tolerar determinadas texturas al tacto (Especificar:)				
108	Le fascinan determinadas texturas al tacto (Especificar:)				
109	Puede responder de diferente manera (placer - indiferencia - angustia) a los mismos estímulos táctiles (ropa, tacto, calor, dolor, etc.)				
110	Se queja acerca de algunas partes de la ropa				
111	Se golpea/ muerde a sí mismo cuando se siente angustiado				
112	Se siente/ actúa como si estuviera paralizado/ entumecido				
113	Tiene arrebatos repentinos de auto - lesión/ rabieta o retraimiento en respuesta a estímulos táctiles				
114	Parece no sentir cuando le tocan si en ese momento está mirando/ escuchando algo				
115	No logra definir ni la textura ni la localización del tacto				

8. ANEXOS

Nº	Conductas	FV	V	F	NS
116	Únicamente puede tolerar el tacto "instrumental" (no "social")				
117	A veces no reacciona ante los estímulos táctiles				
118	Parece absorberse (fusionarse) con determinadas texturas				
119	Parece sentir el dolor que padecen otras personas				
120	Se queja de que se le toca/ del frío/ calor, etc. en ausencia de dichos estímulos				
121	Se queja (se frustra) porque siente los colores, sonidos, etc. cuando se le toca				
122	Se queja (se frustra) cuando se le toca al mismo tiempo que se le mira				
123	Se queja (se frustra) de dolor de espalda, etc. / frío/ calor en lugares en los que hay mucha gente/ ruidosos/ con muchos colores				
124	Muestra una buena memoria táctil				
125	Reacciona ante texturas/ tacto/ temperatura				
126	Es incapaz de distinguir entre olores fuertes y suaves				
127	Problemas de aseo				
128	Evita los olores				
129	Se huele a sí mismo, huele a las personas, objetos, etc.				
130	Se embadurna (juega con) los excrementos				
131	Busca olores fuertes				
132	Enturesis (emisión involuntaria de la orina)				
133	No puede tolerar determinados olores (Especificar:)				
134	Le fascinan algunos olores (Especificar:)				
135	Puede responder de diferente manera (placer - indiferencia - angustia) a los mismos olores				
136	Se queja acerca del olor de ciertas partes de la comida a la vez que ignora el resto				
137	Se golpea la nariz cuando se siente angustiado				
138	Tiene dificultad a la hora de interpretar los olores				

Nº	Conductas	FV	V	F	NS
139	Respuesta retardada ante los olores				
140	Arrebatos repentinos de auto - lesión/ rabieta o retraimiento en respuesta a los olores				
141	Parece no sentir ningún olor cuando está mirando/ escuchando, etc. algo				
142	Evita los olores directos				
143	A veces no reacciona ante los olores				
144	Inspecciona la comida antes de comerla				
145	Parece absorberse (fusionarse) con los olores				
146	Se queja/ habla acerca de olores "no existentes"				
147	Se tapa/ frota/ golpea la nariz en respuesta a estímulos visuales/ auditivos/ tacto/ gusto/ movimientos				
148	Se queja acerca (se frustra con) el olor en respuesta a estímulos visuales/ auditivos/ tacto/ gusto/ movimientos				
149	Muestra una buena memoria para los olores				
150	Reacciona ante los olores				
151	Es incapaz de distinguir entre un sabor fuerte y uno suave				
152	Come poco				
153	Usa la punta de la lengua para probar la comida				
154	Vomita/ tiene arcadas con facilidad				
155	Reclama y ansia ciertos tipos de comida				
156	Come cualquier cosa (pica, trastorno de conducta alimentaria)				
157	Lame objetos y se los mete en la boca				
158	Come comida con sabores mezclados (por ejemplo: agridulce)				
159	Regurgita				
160	No puede tolerar determinadas comidas (Especificar:)				
161	Le fascinan determinados sabores (Especificar:)				
162	Puede responder de diferente manera (placer - indiferencia - angustia) ante una misma comida				

8. ANEXOS

N°	Conductas	IV	V	F	NS
163	Se siente confundido con la comida que normalmente le gusta (se queja de ella)				
164	Tiene dificultad a la hora de interpretar los sabores				
165	Respuesta retardada a los sabores				
166	Tiene arrebatos repentinos de auto – lesión/ rabieta o retraimiento en respuesta al sabor				
167	No siente ningún sabor mientras come algo y mira/ escucha algo al mismo tiempo				
168	Come con delicadeza				
169	A veces no reacciona antes los sabores				
170	Parece absorberse (fusionarse) con determinadas comidas				
171	Se queja/ habla acerca de sabores en la boca "no existentes"				
172	Realiza movimientos de tragar algo en respuesta a estímulos visuales/ auditivos/ tacto/ olfato/ movimiento				
173	Se queja acerca (se frustra con) algunos sabores en respuesta a estímulos visuales/ auditivos/ tacto/ olfato/ movimiento				
174	Muestra una buena memoria para los sabores				
175	Reacciona ante determinadas comidas				
176	Se mueve con torpeza				
177	Posturas corporales extrañas (coloca el cuerpo en posiciones raras)				
178	Tiene dificultad a la hora de manipular objetos pequeños (por ejemplo: botones)				
179	Gira completamente el cuerpo para mirar algo				
180	Tiene un bajo tono muscular				
181	Agarra los objetos débilmente; deja caer al suelo las cosas				
182	No es consciente de la posición de su cuerpo en el espacio				
183	No es consciente de las sensaciones de su propio cuerpo (por ejemplo: no siente hambre, etc.)				
184	Choca contra los objetos o las personas				

N°	Conductas	IV	V	F	NS
185	Parece cansado. Se apoya contra las personas, las paredes, los muebles				
186	Se tropieza con frecuencia. Tiene tendencia a caerse				
187	Se balancea continuamente hacia delante y atrás				
188	No puede tolerar determinados movimientos/ posiciones corporales				
189	Se dedica a menudo a realizar complejos movimientos corporales, especialmente cuando se encuentra aburrido o frustrado				
190	Puede tener diferente tono muscular (bajo – alto)				
191	Los trazos a lápiz, letras, palabras, etc. son irregulares (p.e., a veces demasiados juntos o demasiado tenues)				
192	Se queja de los miembros, de partes del cuerpo				
193	Tiene dificultades para brincar, saltar, llevar un triciclo/ bicicleta				
194	Parece no saber lo que su cuerpo está haciendo				
195	No es bueno en los deportes				
196	Se cansa con facilidad, especialmente cuando está en lugares con mucho ruido/ luz o cuando está de pie				
197	Parece no saber cual es la posición de su cuerpo en el espacio/ lo que su cuerpo está haciendo, cuando está mirando algo/ escuchando algo/ hablando				
198	Tiene dificultad a la hora de imitar/ copiar movimientos				
199	Parece no saber cómo mover su cuerpo (es incapaz de cambiar la posición de su cuerpo para acomodarlo a la tarea que está realizando)				
200	Se mira los pies mientras camina				
201	Se mira las manos mientras está haciendo algo				
202	Parece absorberse con los movimientos del cuerpo				
203	Se queja acerca de experiencias físicas "no existentes" (por ejemplo: "estoy volando", etc.)				
204	Posturas involuntarias del cuerpo en respuesta a estímulos visuales/ auditivos/ olfato/ gusto/ tacto				

8. ANEXOS

Nº	Conductas	FV	V	F	NS
205	Muestra una muy buena memoria propioceptiva (por ejemplo: entiende mejor las direcciones si realiza con exactitud lo que hay que hacer para llegar a dichas direcciones)				
206	Reacciona ante las posiciones/ movimientos del cuerpo				
207	Imita las acciones cuando se le está dando instrucciones				
208	Se resiste a cambiar la posición/ movimiento de la cabeza				
209	Tiene reacciones de miedo ante actividades ordinarias que impliquen cualquier tipo de movimiento (por ejemplo: jugar en un columpio, tobogán, tióvivo, etc.)				
210	Dificultad a la hora de caminar o gatear en superficies desiguales o inestables				
211	No le gusta tener la cabeza hacia abajo				
212	Se pone ansioso o angustiado cuando sus pies no tocan el suelo				
213	Se divierte en los toboganes, tióvivos, etc.				
214	Gira, corre dando vueltas continuamente				
215	Tiene miedo de caerse y de las alturas				
216	Gira/ salta, se balancea, etc., especialmente cuando se siente frustrado o aburrido				
217	Puede responder de diferente manera (placer – indiferencia – angustia) a las mismas actividades de movimiento (girar, columpiarse, deslizarse por un tobogán, etc.)				
218	Se resiste a realizar actividades motrices nuevas				
219	Anda de puntillas				
220	Se desorienta después de cambiar la posición del cuerpo				
221	Es inconsciente de los riesgos que implican las alturas, etc.				
222	Mantiene la cabeza erguida, incluso cuando se apoya o se inclina				
223	Le entran náuseas o vómitos cuando está inmerso en actividades que producen movimientos excesivos (columpios, tióvivos, coches, etc.)				
224	Parece no importarle los movimientos cuando está mirando/ escuchando algo/ hablando				

Nº	Conductas	FV	V	F	NS
225	Evita las actividades que impliquen equilibrios				
226	Se desorienta en lugares con mucha luz o mucho ruido, o después de realizar actividades físicas				
227	Se balancea inconscientemente mientras realiza otras actividades (por ejemplo: viendo una película).				
228	Inspecciona la superficie antes de caminar sobre ella				
229	Parece estar en constante movimiento				
230	Muestra movimientos involuntarios del cuerpo en respuesta a estímulos visuales/ auditivos/ olfato/ tacto/ gusto				
231	Tiene la sensación de estar en movimiento cuando en realidad está inmóvil (por ejemplo: "estoy volando" mientras que está tumbado en la cama)				
232	Reacciona ante las actividades motrices				

Apéndice 2

Clave para descifrar la Lista

Esta clave le ayudará a completar la tabla y el arco iris incluidos en el Apéndice 3. Si ha marcado la casilla de "Verdadero" para una pregunta de la Lista del Perfil Sensorial, entonces tendrá que colorear la casilla correspondiente de la tabla. Por ejemplo, siguiendo las indicaciones de las siguientes tablas, si ha contestado "Verdadero" en la pregunta 15, a continuación deberá colorear la casilla 2 de la columna "V". Algunas preguntas del perfil están relacionadas con la misma casilla de la tabla. Por ejemplo, si ha contestado "verdadero" tanto a la pregunta 76 como a la 77, deberá colorear la casilla 9 de la columna "A".

Una vez que haya completado la tabla, deberá contar el número de casillas coloreadas de la sección correspondiente. Por ejemplo, si ha coloreado diez casillas de la columna "V", entonces debe colorear diez casillas de la sección "V" del arco iris.

Si lo prefiere puede utilizar la herramienta automática disponible en <http://www.miradasdeapoyo.org> para realizar esta tarea con mayor facilidad.

V - Visión	A - Audición
Tc - Tacto	O - Olfato
G - Gusto	P - Propiocepción
Vs - Vestibular	

1	V1; V6
2	V1
3	V1; V6
4	V1; V6
5	V1
6-9 (hiper-)	V2
10	V2; V3
11-16 (hipo-)	V2
17-18	V3
19	V4
20	V5
21-22	V6
23	V7; Vs7
24	V7; P7
25-27	V7
28	V8
29	V8; A8; Tc8
30	V9
31	V9; A9; Tc9
32	V10
33	V11
34	V12
35-36	V13; A13
37	V14; Tc14
38	V15
39	V16
40-41	V17
42	V18
43	V19
44-50	V20
51-52	A1
53-59 (hiper-)	A2
60-66 (hipo-)	A2
67-68	A3
69	A4
70	A5
71	A6
72-74	A7
75	A8
76-77	A9
78	A10
79	A11
80	A12
81	A14
82-83	A15
84	A16
85-86	A17
87	A18

88-91	A19
92	A20
93	Tc1
94-98 (hiper-)	Tc2
99-100 (hiper-)	Tc2; O2
101-106 (hipo-)	Tc2
107	Tc3
108	Tc4
109	Tc5
110	Tc6
111	Tc7
112	Tc8
113	Tc10
114-115	Tc11
116	Tc12
117	Tc13
118-119	Tc15
120	Tc16; Tc20
121-123	Tc17
124	Tc18
125	Tc19
126	O1
127-128 (hiper-)	O2
129-132 (hipo-)	O2
133	O3
134	O4
135	O5
136	O6
137	O7
138	O8
139	O9
140	O10
141	O11
142	O12
143	O13
144	O14; G14
145	O15
146	O16; O20
147-148	O17
149	O18
150	O19
151	G1
152-155 (hiper-)	G2
156-159 (hipo-)	G2
160	G3
161	G4
162	G5
163	G6; G7

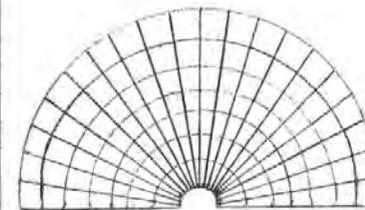
164	G8
165	G9
166	G10
167	G11
168	G12
169	G13
170	G15
171	G16; G20
172-173	G17
174	G18
175	G19
176	P1
177-179 (hiper-)	P2
180-183 (hipo-)	P2
184 (hipo-)	P2; Vs2
185-186 (hipo-)	P2
187 (hipo-)	P2; Vs2
188	P3; Vs3
189	P4
190-191	P5
192	P6
193	P7
194	P8
195	P9
196	P10
197	P11
198	P12
199	P13
200-201	P14
202	P15
203	P16; Vs16; Vs20
204	P17
205	P18
206	P19
207	P20
208	Vs1
209-212 (hiper-)	Vs2
213-214 (hipo-)	Vs2
215	Vs3
216	Vs4
217	Vs5
218	Vs6
219	Vs7
220	Vs8
221	Vs9
222	Vs9; Vs13
223	Vs10
224	Vs11

225	Vs12
226-227	Vs13
228	Vs14
229	Vs15
230	Vs17
231	Vs18; Vs20
232	Vs19

Apéndice 3

Arco iris y tabla fotocopiable

	V	A	Tc	O	G	P	Vs
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							



Anexo nº2: Paneles para congresos

Anexo 2.1: Panel para Congreso XVI AETAPI *Por la inclusión: un derecho como ciudadano.* Valencia 2012

¿POR QUÉ PINTO ASÍ?
Taller de Artes Plásticas para Adolescentes con Síndrome de Asperger

Autora: M. Sagarzazu mirariss@hotmail.com
 Colaboradores: M. Merino, G. M. Gutiérrez, C. García

Introducción:

Las personas con SA perciben el mundo de una forma especial y muchas de ellas tienen grandes aptitudes artísticas. Por esta razón y dado que tienen dificultades para la comunicación, socialización y a sus intereses restringidos, decidimos crear un taller de artes plásticas donde pudiesen expresarse utilizando el lenguaje del arte. Este taller podría ser una vía para trabajar con y sobre sus intereses restringidos pudiendo ofrecernos objetivos significativos. Así mismo, el taller podría ser un lugar para trabajar las relaciones con sus iguales y aprender a defender su trabajo y opinar sobre el de los demás.

Metodología:

La muestra total ha sido de 15 participantes de edades comprendidas entre los 14-28 años de edad de los cuales se hicieron dos grupos. Cada grupo ha trabajado durante un curso comenzando con temas técnicos y de conocimiento de materiales seguido por la elaboración de diferentes obras concluyendo con la preparación y organización de una exposición.

Resultados:

A lo largo del taller los participantes han evolucionado de forma muy favorable en el ámbito de habilidades artísticas, como en sus capacidades de comunicación, expresión y comprensión emocional a través del arte. Ver que forman parte de un grupo contribuye enormemente en su socialización y motivación.

Conclusiones

Es necesario conocer los gustos, habilidades y particularidades de cada persona con SA para poder ayudar a satisfacer sus necesidades. También es importante darnos cuenta de que una persona no sólo puede expresarse mediante el lenguaje oral o escrito. El arte también tiene su propio lenguaje y aunque estas personas puedan tener dificultades para el lenguaje verbal y no verbal, poseen una gran sensibilidad para los detalles. Esto y su especial modo de percibir el mundo hacen que el arte pueda ser un excelente puente para la comunicación entre personas con o sin TEA.





Anexo 2.2: Panel para congreso: Autismo de Alto Funcionamiento, Síndrome de Asperger: Evidencias Basadas en la Experiencia”; “Congreso Internacional Burgos 2012”

Congreso Internacional de Autismo de Alto Funcionamiento, Burgos 2012

Taller de artes plásticas para adolescentes con Síndrome de Asperger

Sagarzazu Sacristán, Mirari mirari.sagarzazu@ehu.es; Gutierrez, Gema; Merino Martinez, María; Garcia Serna, Christian

**Universidad del País Vasco
Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco
Autismo Burgos**

Introducción:

Los chicos con S.A perciben el mundo de una forma muy especial. Por eso decidimos crear un taller de artes plásticas donde puedan expresarse utilizando el lenguaje del arte. El arte puede ser una vía para trabajar con y sobre los intereses que puedan tener. El taller también es un lugar para trabajar las relaciones con sus iguales y aprender a defender su trabajo y a opinar sobre el de los demás. Queremos conocer a nuestros alumnos para comprenderlos mejor y ver que necesidades tienen en el campo de la educación artística.

Metodología:

PROGRAMACIÓN

1. Materiales y técnicas
2. Ejercicios
3. Exposición

Resultados:

Las alteraciones sensoriales de los TEA se han tenido en cuenta en la adaptación de materiales y estímulos ambientales, recogiendo sus propias propuestas y fomentando de este modo su autodeterminación.

Conclusiones:

El taller se basa fundamentalmente en el desarrollo del talento, centrado en los puntos fuertes, preferencias y opiniones de cada uno de los participantes y teniendo en cuenta también sus necesidades de apoyo.

La evolución a lo largo del desarrollo del taller ha manifestado un desarrollo y potenciación de la comunicación, expresión y comprensión emocional a través del arte.

Se crearán dos grupos de trabajo, seleccionados por afinidad en intereses y desarrollo emocional. La muestra total ha sido de 15 participantes de edades comprendidas entre los 14-28 años de edad.

Pedimos a los padres de los alumnos que rellenen la Lista de Control Revisada del Perfil Sensorial de la Dra. Olga Bogdashina. También hemos creado unas fichas en las que anotamos las características de cada alumno y sus necesidades y después de cada sesión hacemos una evaluación de cada estudiante y de la misma sesión. Los alumnos rellenan su autoevaluación dejándonos su opinión.

En este taller participan personas de diferentes formaciones: educación especial, bellas artes, psicología y trabajo social. Esto garantiza que el alumno pueda recibir ayuda desde diferentes campos y puntos de vista.

Los materiales que utilizamos varían según el ejercicio pero normalmente es el alumno el que elige que material quiere utilizar en cada ocasión.

Referencias: BOGDASHINA, Olga, Percepción Sensorial en Autismo y Síndrome de Asperger, Experiencias Sensoriales Diferentes, Mundos Perceptivos Diferentes. 1ª ed en inglés 2003 Jessica Kingsley Publishers, Londres. 1ª Ed. En español, 2007 Autismo Acta. Trad. Ylenia Herrera y Gerardo Herrera. Pp. 207

Anexo nº3: Fichas de materiales donde se muestra cómo utilizar cada material

MATERIALAREN IZENA: **MANLEY** *Teknika lehorra eta humela
NOMBRE DEL MATERIAL: *Técnica seca y húmeda



AGUARRAS arekin nahasi:
 Mezclar con AGUARRAS :



Erabili beharreko **pintzelak:**

Pincel que hay que utilizar:



LEHORREAN - EN SECO

BUSTIAN - EN HÚMEDO

Euskarriak:
Soportes:



FOLIOA
 FOLIO



KARTULINA
 CARTULINA



KARTOIA
 CARTÓN



BASIC PAPERA
 PAPEL BASIC

Lehorrean erabiltzeko edozein paper mota.
 Bustita erabiltzeko paper lodiak behar du edota ohiala.

En seco cualquier tipo de papel.
 Si se humedece el papel debe de ser grueso o tela.

Behar dituzun materialak:

Manleyak, papera, arkatza. Bustitzeko aguarrasa, pintzelak eta lehortzeko papera.

Materiales que necesitas:

Manleys, papel y lápiz. Para humedecerlo utiliza Aguarras, pinceles y papel secante

Nola erabiltzen da?

1. Hartu nahi duzun neurriko papera.
2. Marraztu arkatzez nahi duzuna.
3. Bustian erabiltzeko, pintzela aguarrasean busti.
4. Igurtzi pintzela marrazkiaren gainean.
5. Pintzela aguarrasetan garbitu eta lehortu.
6. Errepikatu pausoak amaitu arte.
7. Bukatutakoan materialak garbitu eta bere tokian utzi.

¿Cómo se utiliza?

1. Elige el papel que quieras.
2. Dibuja lo que quieras.
3. Para utilizarlas en húmedo humedece el pincel aguarras.
4. Frota el pincel sobre el dibujo.
6. Repite los pasos hasta que termines.
7. Cuando termines limpia los materiales y déjalos en su sitio.

MATERIALAREN IZENA: **KOLORETAKO ARKATZAK** *Teknika lehorra
NOMBRE DEL MATERIAL: **LÁPICES DE COLORES** *Técnica seca



Euskarriak:
Soportes:



KARTOIA
CARTON



KARTULINA
CARTULINA



FOLIOA
FOLIO

Edozein **paper** eta **kartoi** mota.

Todo tipo de **paper** y **cartón**.

Behar dituzun materialak:

Papera, koloretako arkatzak, arkatza, zorrozgailua eta borragoma.

Materiales que necesitas:

Papel, lápices de colores, lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Nola erabiltzen da?

1. Hartu nahi duzun papera.
2. Marraztu nahi duzuna.
3. Koloreztatu koloretako arkatzak erabiliz.
4. Bukatutakoan material guztiak bere tokian utzi.

¿Cómo se utiliza?

1. Elige el papel que quieras.
2. Dibuja lo que quieras.
3. Píntalo utilizando los lápices de colores.
4. Cuando termines recoge los materiales y déjalos en su sitio.

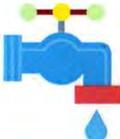
MATERIALAREN IZENA:
NOMBRE DEL MATERIAL:

TINTA

*Teknika humela
*Técnica húmeda



URA rekin nahasi:
Mezclar con AGUA :



Erabili beharreko pintzelak:

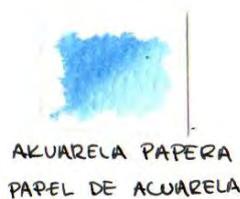
Pincel que hay que utilizar:



Euskarriak:
Sportes:



KARTOIA
CARTÓN



AKUARELA PAPERA
PAPEL DE ACUARELA



BASIC PAPERA
PAPEL BASIC

Akuarelarako papera.

Papel para acuarela.

Behar dituzun materialak:

Tintak, akuarela papera, arkatza, ura, lumak, lehertzeko papera eta pintzelak.

Materiales que necesitas:

Tintas, papel de acuarela, lápiz, agua, plumillas, papel secante y pinceles.

Nola erabiltzen da?

1. Hartu nahi duzun neurriko akuarela papera.
2. Marraztu arkatzez edo tintaz nahi duzuna
3. Pintzela uretan tintan busti eta marraztu.
4. Pintzela urtean garbitu eta lehortu.
5. Errepikatu pausoak amaitu arte.
6. Bukatutakoan materialak garbitu eta bere tokian utzi.

¿Cómo se utiliza?

1. Elige el papel de acuarela.
2. Dibuja lo que quieras con lápiz o tinta
3. Humedece el pincel en tinta y dibuja.
4. Limpia el pincel en agua y sécalo.
5. Repite los pasos hasta que termines.
6. Cuando termines limpia los materiales y déjalos en su sitio.

MATERIALAREN IZENA:

IKATZA

*Teknika lehorra

NOMBRE DEL MATERIAL:

CARBONCILLO

*Técnica seca



Euskarriak:

Soportes:



KARTULINA
CARTULINA



FOLIOA
FOLIO



KARTOIA
CARTÓN



OTZIALIA
TELA

Edozein paper, ohial eta kartoi mota.

Todo tipo de papel, tela y cartón.

Behar dituzun materialak:

Papera, ikatz zigia, lausogailua eta trapu bat.

Materiales que necesitas:

Papel, carboncillo, difumino y un trapo.

Nola erabiltzen da?

4. Hartu nahi duzun papera.
5. Marraztu nahi duzuna ikatza erabiliz.
6. Lausogailua eta trapua erabili ditzakezu
7. marraztutakoa lausotu eta ezabatzeko
8. Marrazten bukatutakoan hileko laka erabilita marraztu duzuna finkatu.
9. Bukatutakoan material guztiak bere tokian utzi.

¿Cómo se utiliza?

1. Elige el papel que quieras.
2. Dibuja lo que quieras.
3. Utiliza el trapo y el difumino para borrar o difuminar el carboncillo.
4. Una vez que termines de dibujar fija tu dibujo utilizando laca del pelo.
3. Cuando termines recoge los materiales Y déjalos en su sitio.

MATERIALAREN IZENA:
NOMBRE DEL MATERIAL:

ACUARELA

*Teknika humela

*Técnica húmeda



URA rekin nahasi:
Mezclar con AGUA :



Erabili beharreko **pintzelak:**

Pincel que hay que utilizar:



Euskarriak:
Soportes:



AKUARELA PAPERA
PAPEL DE ACUARELA

Akuarelarako papera.

Papel para acuarela.

Behar dituzun materialak:

Akuarelak, akuarela papera, arkatza,
Ura, lehortzeko papera eta pintzelak.

Materiales que necesitas:

Acuarelas, papel de acuarela, lápiz
Agua, papel secante y pinceles.

Nola erabiltzen da?

1. Hartu nahi duzun neurriko akuarela papera.
2. Marraztu arkatzez nahi duzuna.
3. Pintzela uretan busti.
4. Aukeratu duzun akuarela pastilla kolorearen gainean igurtzi pintzela eta margotu.
5. Pintzela urtean garbitu eta lehortu.
6. Errepikatu pausoak amaitu arte.
7. Bukatutakoan materialak garbitu eta bere tokian utzi.

¿Cómo se utiliza?

1. Elige el papel de acuarela.
2. Dibuja lo que quieras.
3. Humedece el pincel en agua.
4. Frota el pincel sobre la pastilla de acuarela que has elegido y pinta.
5. Limpia el pincel en agua y sécalo.
6. Repite los pasos hasta que termines.
7. Cuando termines limpia los materiales y déjalos en su sitio.

MATERIALAREN IZENA: **ARGIZARIAK/CERAS**

*Teknika lehorra

NOMBRE DEL MATERIAL:

*Técnica seca



Euskarriak:

Soportes:



KARTULINA

CARTULINA

la edozein paper mota baina batez ere
folioak eta kartulinak.

Behar dituzun materialak:

Papera, argizariak arkatza eta zorrozgailua.



FOLIOA

FOLIO

Casi todo tipo de papel pero sobre todo
folios y cartulinas.

Materiales que necesitas:

Papel, ceras, lápiz y sacapuntas.

Nola erabiltzen da?

1. Hartu nahi duzun papera.
2. Marraztu nahi duzuna.
3. Aukeratu argizari kolore bat eta margotu.
4. Behin eta berriz errepikatu aurreko pausoak marrazkia bukatu arte.
5. Bukatutakoan material guztiak bere tokian utzi.

¿Cómo se utiliza?

1. Elige el papel que quieras.
2. Dibuja lo que quieras.
3. Elige el color de cera que quieras y pinta.
4. Repetir una y otra vez los pasos hasta terminar el dibujo.
5. Cuando termines recoge los materiales Y déjalos en su sitio.

MATERIALAREN IZENA:

PASTELAK

*Teknika lehorra

NOMBRE DEL MATERIAL:

PASTELES

*Técnica seca



Euskarriak:

Sportes:



KARTOIA
CARTÓN



KARTULINA
CARTULINA



FOLIOA
FOLIO



PASTELERAKO PAPERA
PAPEL PARA PASTEL

Edozein **paper** eta **kartoi** mota.

Todo tipo de **paper** y **cartón**.

Behar dituzun materialak:

Papera, pastelak, arkatza, zorrozgailua, lausogailua, laka eta borragoma.

Materiales que necesitas:

Papel, pasteles, lápiz, sacapuntas laka, difumino y goma de borrar.

Nola erabiltzen da?

1. Hartu nahi duzun papera.
2. Marraztu nahi duzuna.
3. Koloreztatu pastelak erabiliz.
4. Borragoma eta lausogailuarekin marrazkia ezabatu edota lausotu dezakezu.
5. Zure marrazkia finkatu dezakezu laka erabilita.
6. Bukatutakoan material guztiak bere tokian utzi.

¿Cómo se utiliza?

1. Elige el papel que quieras.
2. Dibuja lo que quieras.
3. Píntalo utilizando los pasteles.
4. Puedes borrar y difuminar tu dibujo utilizando la goma de borrar y el difumino.
5. Puedes fijar tu dibujo utilizando laca.
4. Cuando termines recoge los materiales y déjalos en su sitio.

MATERIALAREN IZENA: **ARKATZAK eta GRAFITOAK** *Teknika lehorra

NOMBRE DEL MATERIAL: **LÁPICES y GRAFITOS** *Técnica seca



Euskarriak:
Soportes:



KARTULINA
CARTULINA



AKUZELA PAPERA
PAPEL DE ACUZELA



KARTOIA
KARTÓN



FOLIOA
FOLIO

Edozein **paper** eta **kartoi** mota.

Todo tipo de **pepel** y **cartón**.

Behar dituzun materialak:

Papera, grafitoak edo arkatza, zorrozgailua.
eta borragoma.

Materiales que necesitas:

Papel, grafitos y/o lápiz, sacapuntas
y goma de borrar.

Nola erabiltzen da?

1. Hartu nahi duzun papera.
2. Marraztu nahi duzuna.
3. Bukatutakoan material guztiak bere tokian utzi.

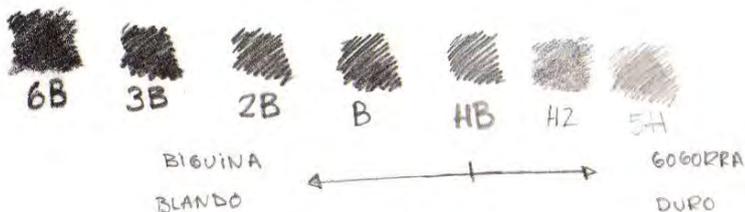
¿Cómo se utiliza?

1. Elige el papel que quieras.
2. Dibuja lo que quieras.
3. Cuando termines recoge los materiales
Y déjalos en su sitio.

*Kontuan izan!

Biguntasun desberdinetako grafito eta arkatzak daude, bigunek gogorrek baino gehiago markatzen dute.

* Ten encuentra que hay grafitos y lápices de difetente dureza. Los blandos marcan más que los duros.



MATERIALAREN IZENA:

AKRILIKOAK

*Teknika humela

NOMBRE DEL MATERIAL:

ACRÍLICOS

*Técnica húmeda



URA rekin nahasi:
Mezclar con AGUA :



Erabili beharreko pintzelak:

Pincel que hay que utilizar:



Euskarriak:
Soportes:



OHIALA
TELA

Papel lodia, kartoia edo ohiala.



KARTOIA
CARÓN

Papel grueso, carón o tela.



BASIC PAPER
PAPEL BASIC

Behar dituzun materialak:

Papela, akrilikoak, paleta, arkatza, ura, lehortzeko papera eta pintzelak.

Materiales que necesitas:

Papel, acrilicos, una paleta, lápiz, agua, papel secante y pinceles.

Nola erabiltzen da?

8. Jar itzazu paletan erabiliko dituzun koloreak.
9. Hartu nahi duzun euskarria.
10. Marraztu arkatzez nahi duzuna.
11. Pintzela uretan busti.
12. Aukeratu duzun kolorean busti pintzela eta margotu.
13. Pintzela urtean garbitu eta lehortu.
14. Errepikatu pausoak amaitu arte.
15. Bukatutakoan materialak garbitu eta bere tokian utzi.

¿Cómo se utiliza?

1. Coloca sobre una paleta los colores que vas a utilizar
2. Elige el soporte.
3. Humedece el pincel en agua.
4. Humedece el pincel en el color que has elegido y pinta.
5. Limpia el pincel en agua y sécalo.
6. Repite los pasos hasta que termines.
7. Cuando termines limpia los materiales y déjalos en su sitio.

MATERIALAREN IZENA: **ARKATZ AKUARELEBLEA**

*Teknika lehorra eta humela

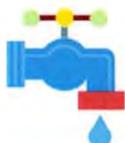
NOMBRE DEL MATERIAL: **LÁPICES ACUARELABLES**

*Técnica seca y húmeda



AGUARRAS arekin nahasi:

Mezclar con AGUARRAS :



Erabili beharreko **pintzelak:**

Pincel que hay que utilizar:



Euskarriak:

Soportes:



BASIC PAPER
PAPEL BASIC

Lehorrean erabiltzeko edozein paper mota.
Bustita erabiltzeko paper lodiak behar du.

Behar dituzun materialak:

Papera, arkatza eta arkatz akuarelableak.
Ura, lehortzeko papera eta pintzelak.

Nola erabiltzen da?

1. Hartu nahi duzun neurriko papera.
2. Marraztu arkatzez nahi duzuna.
3. Bustian erabiltzeko, pintzela uretan busti.
4. Igurtzi pintzela marrazkiaren gainean.
5. Pintzela uretan garbitu eta lehortu.
6. Errepikatu pausoak amaitu arte.
7. Bukatutakoan materialak garbitu eta bere tokian utzi.



AKUARELA PAPER
PAPEL PARA ACUARELA

En seco cualquier tipo de papel.
Si se humedece el papel debe de ser grueso.

Materiales que necesitas:

Acuarelas, papel de acuarela, lápiz
Agua, papel secante y pinceles.

¿Cómo se utiliza?

1. Elige el papel que quieras.
2. Dibuja lo que quieras.
3. Para utilizarlas en húmedo humedece el pincel agua.
4. Frota el pincel sobre el dibujo.
5. Limpia el pincel en agua y sécalo.
6. Repite los pasos hasta que termines.
7. Cuando termines limpia los materiales y déjalos en su sitio.

MATERIALAREN IZENA:

ERROTULAGAILUAK

*Teknika humela

NOMBRE DEL MATERIAL:

ROTULADORES

*Técnica húmeda



Euskarriak:

Soportes:



OHIALA
TELA



BASIC PAPELA
PAPEL BASIC



FOLIOA
FOLIO



KARTOIA
KARTÓN

Ia edozein **paper**, **ohial** eta **kartoi** mota.
Permanenteak badira ia edozein euskarri.

Casi todo tipo de **pepel**, **tela** y **cartón**.
Si son permanentes casi todo tipo de superficie.

Behar dituzun materialak:

Papera, pastelak, arkatza, zorrozgailua eta borragoma.

Materiales que necesitas:

Papel, rotuladores, lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Nola erabiltzen da?

1. Hartu nahi duzun papera.
2. Marraztu nahi duzuna arketzez edo errotulagailuz zuzenean.
3. Koloreztatu pastelak erabiliz.
4. Bukatutakoan material guztiak bere tokian utzi.

¿Cómo se utiliza?

1. Elige el papel que quieras.
2. Dibuja lo que quieras a lápiz o con los rotuladores.
3. Píntalo utilizando los rotuladores.
4. Cuando termines recoge los materiales y déjalos en su sitio.

Anexo nº4: Material didáctico para el taller

En cada sesión utilizamos:

- Guión para los profesores
- ¿Qué es lo que vamos a hacer hoy? Guión para el alumnado
- Tabla de autoevaluación
- Cuadro de evaluación de cada estudiante
- Material de lectura, fichas específicas y/o power point

GUIÓN presentación

1. ¿Cómo nos sentaremos/ situaremos en clase?
 - Disposición/ colocación del material
2. PRESENTACIONES
Presentarnos nosotras y que se presenten ellos. Podemos hacerles preguntas como:
 - ¿Os gusta pintar, dibujar...?
 - ¿Qué os gusta pintar, dibujar ...? (tema)
 - ¿Qué tipo de materiales utilizáis?
 - ¿Queréis utilizar alguno en particular?
3. PRESENTACIÓN DEL TALLER:
¿Cómo funcionará? (3 módulos + la metodología de clase)
Fechas (repartir el calendario)
Explicar el uso de las agendas y dárselas
4. CADÁVER EXQUISITO
¿Qué es? (leer el texto y mostrar las imágenes del PC + los libros)
Contextualizarlo en el surrealismo
ACTIVIDAD:

- Explicar la actividad (necesitamos una maqueta)
- Repartir el material y empezar a trabajar

5. REGOGER EL MATERIAL
6. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE
Se extenderán los dibujos de forma que sean visibles para todos y hablaremos sobre lo que nos parecen los trabajos (describir, interpretar y evaluar)
7. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN
8. ¿QUÉ NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE?
 - Una bata o camiseta para que nos e manchen.
 - Dibujos que hayan realizado ellos o que les gusten.
 - Materiales que tengan en casa y quieran utilizar.

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Conocer el alumnado, sus necesidades y sus gustos.
- Exponer el taller y su funcionamiento de una forma clara.
- Familiarizarnos con los alumnos y ellos con nosotras.
- Realizar un cadáver exquisito para ver como dibujan y su creatividad.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
 - Las actividades
 - La temporalización
 - La forma de sentarse en clase
 - Los materiales
 - Nuestro comportamiento
- Ideas para la siguiente sesión.

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. PRESENTACIONES:

Haremos las presentaciones: Los participantes y los profesores.

Tendremos que hablar sobre:

- Quienes somos
- Por qué queremos participar en el taller
- Si nos gustan las artes plásticas
- Qué nos gusta hacer

2. ¿CÓMO VAMOS A TRABAJAR EN EL TALLER?

Las profesoras Gema y Mirari nos indicarán cómo funciona el taller y que haremos a lo largo del año.

3. EL CADÁVER EXQUISITO:

- Veremos qué es un **cadáver exquisito**
- Lo situaremos en la historia en el surrealismo
- Conoceremos exponentes del surrealismo y veremos algunas obras de la época.

ACTIVIDAD:

- Dibujaremos cadáveres exquisitos entre los compañeros de clase.

4. RECOGEREMOS LOS MATERIALES

5. HABLAREMOS SOBRE LOS TRABAJOS QUE HAN SURGIDO EN CLASE

6. RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

7. APUNTAREMOS LO QUE NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE.

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

1. Pensé que este proyecto era:

Aburrido 1 2 3 4 5 Interesante

2. El trabajo me resultó:

Fácil 1 2 3 4 5 Difícil

3. Creo que de este proyecto he aprendido:

Poco 1 2 3 4 5 Mucho

4. Este proyecto ha sido la:

La peor pieza en la que he trabajado

La mejor pieza en la que he trabajado

1 2 3 4 5

5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:

Quisiera añadir:

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- ¿Qué ha conseguido el alumno?
 - Presentarse
 - Hablar sobre sus intereses, ideas, proyectos, gustos...
 - Escuchar a los demás
 - Comprender como funcionará el taller
 - Trabajar sentado en grupo
 - Dibujar un cadáver exquisito
 - Hablar sobre su trabajo y sobre el de sus compañeros
 - Recoger sus cosas
 - Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.

- Otras observaciones:

Material de lectura

Cadáver exquisito

Cadáver exquisito es un juego por medio del cual se ensamblan colectivamente un conjunto de palabras o imágenes; el resultado es conocido como un cadáver exquisito o *cadavre exquis* en francés. Es una técnica usada por los surrealistas en 1925, y se basa en un viejo juego de mesa llamado "consecuencias" en el cual los jugadores escribían por turno en una hoja de papel, la doblaban para cubrir parte de la escritura, y después la pasaban al siguiente jugador para otra colaboración.

El cadáver exquisito se juega entre un grupo de personas que escriben o dibujan una composición en secuencia. Cada persona sólo puede ver el final de lo que escribió el jugador anterior. El nombre se deriva de una frase que surgió cuando fue jugado por primera vez en francés: « Le cadavre - exquis - boira - le vin - nouveau » (*El cadáver exquisito beberá el vino nuevo*). En resumidas cuentas se combinan cosas de una idea agregando elementos que pueden o no pertenecer a la realidad. Los teóricos y asiduos al juego (en un principio, Robert Desnos, Paul Éluard, André Bretón y Tristan Tzara) sostenían que la creación, en especial la poética, debe ser anónima y grupal, intuitiva, espontánea, lúdica y en lo posible automática. De hecho, muchos de estos ejercicios se llevaron a cabo bajo la influencia de sustancias que inducían estados de semiinconsciencia o durante experiencias hipnóticas. (...)

Otros usos de la técnica

La técnica del cadáver exquisito fue adaptada al dibujo y al collage quizás inspirados en ilustraciones infantiles en las que las páginas eran divididas en tres partes (el tercio superior mostraba la cabeza de una persona o animal, la parte media el torso y la inferior las piernas). Los niños tenían la habilidad de mezclar y emparejar figuras volteando las páginas. También se suele practicar mandando por correo un dibujo o collage a los jugadores —por etapas progresivas—; eso se conoce como "cadáver exquisito por correo" (aparentemente, sin importar si el juego realmente viaja por vía postal o no).

(...)

http://es.wikipedia.org/wiki/Cadáver_exquisito

8. ANEXOS

Taller de artes plásticas

Jaime burgos
Presentación
20-21/10/2011

1 Presentaciones

- **Nos presentamos** ante el resto de clase:
- ¿Quién soy?
- ¿Nos gusta pintar, dibujar, escribir...?
- ¿Qué nos gusta pintar, dibujar, esculpir...? → **TEMA**
- ¿Qué **materiales** nos gusta utilizar?
- ¿Qué **materiales** queremos utilizar?

2 El taller

• **3 Módulos:**

1. MATERIALES y TÉCNICA	2. IDENTIDAD	3. EXPRESIÓN
Noviembre Diciembre	Enero Febrero Marzo Abril Mayo	Junio Julio

3 Cadáver Exquisito

- ¿QUÉ ES?
- Es un **juego**
- Puede llevar **imágenes o texto**
- Lo empezaron a utilizar los **surrealistas**
- Es **colectivo**

Cadáver exquisito: EJEMPLOS

Ejemplos

Ejemplos

EL SURREALISMO

- ¿QUÉ SABEMOS SOBRE EL SURREALISMO?
- El inconsciente
- 1924
- Dalí
- Miró

Ejemplos surrealistas

¿Cómo haremos nuestro cadáver exquisito?

GUIÓN sesión 1

1. ¿Cómo nos sentaremos/ situaremos en clase?
 - Disposición/ colocación del material
 - Preparar las cámaras
2. PRESENTACIONES (En caso de que hubiese alguien nuevo en clase)
Presentamos nosotras y que se presenten ellos. Podemos hacerles preguntas como:
 - ¿Os gusta pintar, dibujar...?
 - ¿Qué os gusta pintar, dibujar ...? (tema)
 - ¿Qué tipo de materiales utilizáis?
 - ¿Queréis utilizar alguno en particular?
3. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE CADA UNO:
 - Veremos las obras que ha traído cada uno. (Incluyendo nosotras)
 - Cada uno hablará sobre sus obras: cuando las hizo, materiales, tema ...
4. MATERIALES Y TÉCNICAS DE PINTURA
 - Hablaremos sobre diferentes tipos de materiales: Técnicas húmedas / secas y al agua/ al disolvente
 - Veremos los diferentes materiales que hay en clase.
 - Aprender a utilizarlos según lo que ellos pidan.
 - Cada alumno probará diferentes materiales.
 - Descanso de 5-10 minutos para ver el trabajo del resto de los compañeros.
 - Seguir probando materiales.
5. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES
6. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE

Se extenderán los dibujos de forma que sean visibles para todos y hablaremos sobre lo que nos parecen los trabajos (describir, interpretar y evaluar)

7. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

8. ¿QUÉ NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE?

- Traer la autorización firmada.
- Traer materiales que quieran utilizar.

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Conocer los gustos que tienen los alumnos en cuanto a materiales.
- Presentar diferentes materiales y el modo de usarlos de una forma clara.
- Ayudar al alumnado a utilizar los diferentes materiales.
- Aconsejar e intentar encontrar el material adecuado para cada alumno
- Intentar que Daniela rellene la hoja de autoevaluación.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
- Las actividades
- La temporalización
- La forma de sentarse en clase
- Los materiales
- Nuestro comportamiento

- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. PRESENTACIONES: (en caso de que alguien no viniera la clase anterior)

Haremos las presentaciones: Los participantes y los profesores.

Tendremos que hablar sobre:

- Quiénes somos
- Por qué queremos participar en el taller
- Si nos gustan las artes plásticas
- Qué nos gusta hacer

2. MOSTRAR NUESTRO TRABAJO

Enseñaremos al resto de la clase los dibujos, fotos etc. que hayamos traído de nuestros trabajos y las/los comentaremos:

- El tema
- El material
- Cuándo lo hicimos
- ...

3. MATERIALES Y TÉCNICAS

- Hablaremos sobre diferentes tipos de materiales:
Técnicas húmedas / secas y al agua/ al disolvente
- Veremos los diferentes materiales que hay en clase.
- Aprenderemos a utilizar diferentes materiales.
- Cada alumno escogeremos el/los materiales que más nos gusten y los probaremos.
- Descanso de 5-10 minutos para ver el trabajo del resto de los compañeros.
- Seguiremos probando materiales.

4. RECOGEREMOS LOS MATERIALES

5. HABLAREMOS SOBRE LOS TRABAJOS QUE HAN SURGIDO EN CLASE

- **Describir** el trabajo de los demás
- **Interpretar** el trabajo de los demás
- **Valorar** el trabajo de los demás

6. RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

9. APUNTAREMOS LO QUE NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE

- Traer la autorización firmada.
- Traer materiales que queramos utilizar y tengamos en casa.

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

1. Pensé que este proyecto era:

Aburrido 1 2 3 4 5 Interesante

2. El trabajo me resultó:

Fácil 1 2 3 4 5 Difícil

3. Creo que de este proyecto he aprendido:

Poco 1 2 3 4 5 Mucho

4. Este proyecto ha sido la:

La peor pieza en la que he trabajado La mejor pieza en la que he trabajado

1 2 3 4 5

5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:

Quisiera añadir:

:

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

• ¿Qué ha conseguido el alumno?

- Mostrar sus dibujos y hablar sobre ellos.
- Escuchar a los demás cuando presenten sus dibujos.
- Conocer diferentes técnicas y materiales.
- Utilizar, probar y salsear con diferentes tipos de materiales.
- Recoger sus cosas.
- Ver y opinar sobre el trabajo que ha realizado él y los demás.
- Rellenar la hoja de autoevaluación.
- Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.

• Otras observaciones:

GUIÓN sesión 2

1. ¿CÓMO NOS SENTAREMOS/ SITUAREMOS EN CLASE?
 - Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
 - Preparar las cámaras
 - Recoger las autorizaciones
2. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE CADA UNO:
 - Veremos las obras que ha traído cada uno. (Incluyendo nosotras)
 - Cada uno hablará sobre sus obras: cuando las hizo, materiales, tema ...
3. MATERIALES Y TÉCNICAS DE PINTURA:
 - Conoceremos la técnica del guache.
 - Veremos quién se acuerda la clasificación de la anterior sesión.
 - Cada alumno probará diferentes materiales.
 - Descanso de 5-10 minutos para ver el trabajo del resto de los compañeros.
 - Seguir probando materiales.
4. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES
5. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE
 - Se extenderán los dibujos de forma que sean visibles para todos y hablaremos sobre lo que nos parecen los trabajos (describir, interpretar y evaluar)
6. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN
7. ¿QUÉ NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE?
 - Traer materiales que quieran utilizar.
 - Apuntar ideas o temas para trabajar sobre ellos.

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Conocer los gustos que tienen los alumnos en cuanto a materiales.
- Presentarla técnica del guache de una forma clara.
- Ver si se acuerdan del contenido de la sesión anterior.
- Ayudar al alumnado a utilizar los diferentes materiales.
- Aconsejar e intentar encontrar el material adecuado para cada alumno.
- Que Alejandro no se aburra con las explicaciones.
- Que Pablo este más relajado la primera parte y no se levante tanto de su sitio.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
 - Las actividades
 - La temporalización
 - La forma de sentarse en clase
 - Los materiales
 - Nuestro comportamiento
 - ¿Ha habido algún momento inadecuado?
- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. Entregaremos las autorizaciones.
2. **MOSTRAR NUESTRO TRABAJO**
Enseñaremos al resto de la clase los dibujos, fotos etc. que hayamos traído de nuestros trabajos y las/los comentaremos:
 - El tema
 - El material
 - Cuándo lo hicimos/ Por qué lo hicimos
 - ...
3. **MATERIALES Y TÉCNICAS**
 - Conoceremos la técnica del **GUACH**.
 - Veremos si nos acordamos de lo que aprendimos la sesión anterior.
 - Podremos seguir trabajando sobre las obras de la sesión anterior o hacer nuevas obras.
 - Seguiremos aprendiendo a utilizar diferentes materiales.
 - Cada alumno escogeremos el/los materiales que más nos gusten y los probaremos.
 - Descanso de 5-10 minutos para ver el trabajo del resto de los compañeros.
 - Seguiremos probando materiales.
4. **RECOGEREMOS LOS MATERIALES**
5. **HABLAREMOS SOBRE LOS TRABAJOS QUE HAN SURGIDO EN CLASE**
 - **Describir** el trabajo de los demás
 - **Interpretar** el trabajo de los demás
 - **Valorar** el trabajo de los demás
6. **RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN**
7. **APUNTAREMOS LO QUE NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE**
 - Traer materiales que queramos utilizar y tengamos en casa.
 - Apuntaremos ideas o temas para trabajar sobre ellos.

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

		1. Pensé que este proyecto era:					
Aburrido		1	2	3	4	5	Interesante
		2. El trabajo me resultó:					
Fácil		1	2	3	4	5	Difícil
		3. Creo que de este proyecto he aprendido:					
Poco		1	2	3	4	5	Mucho
		4. Este proyecto ha sido la:					
	La peor pieza en la que he trabajado					La mejor pieza en la que he trabajado	
		1	2	3	4	5	
		5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:					

Quisiera añadir:

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- ¿Qué ha conseguido el alumno?
 - Mostrar sus dibujos y hablar sobre ellos.
 - Escuchar a los demás cuando presenten sus dibujos.
 - Conocer la técnica del guach.
 - Ver cuánto recuerdan de la sesión anterior.
 - Utilizar, probar y salsear con diferentes tipos de materiales.
 - Trabajar sobre los dibujos de la sesión anterior añadiendo, quitando... elementos.
 - Recoger sus cosas.
 - Ver y opinar sobre el trabajo que ha realizado él y los demás.
 - Rellenar la hoja de autoevaluación.
 - Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.

- Otras observaciones:

GUIÓN sesión 3

1. ¿CÓMO NOS SENTAREMOS/ SITUAREMOS EN CLASE?
 - Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
 - Preparar las cámaras + el ordenador con el PowerPoint
 - Recoger las autorizaciones

2. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE CADA UNO: (Si es que traen los dibujos, fotos...)

 - Veremos las obras que ha traído cada uno.
 - Cada uno hablará sobre sus obras: cuando las hizo, materiales, tema ...

3. GUACHE:
 - Conoceremos la técnica del guache.
 - Veremos quién se acuerda la clasificación de la anterior sesión.

4. CÓMO MEZCLAR LOS COLORES:
 - Veremos un PowerPoint sobre el círculo cromático y cómo hay que mezclar los colores para conseguir otros.
 - Propondremos rellenar la ficha utilizando la técnica del guache para que se familiaricen con ella.

5. IDEAS Y TEMAS:
 - Cada alumno explicará que ideas tiene para trabajar con ellas.

6. MATERIALES Y TÉCNICAS:
 - OPCIÓN A: seguir trabajando con el artefacto y la técnica de la sesión anterior.
 - OPCIÓN B: probar con nuevas técnicas y materiales.

7. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES

8. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE

El alumno se situará frente al resto de la clase y explicará lo que ha hecho durante la sesión. Intentaremos que el resto del alumnado participe describiendo, interpretando, evaluando y preguntando.

9. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN
¿QUÉ NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE?

- Traer revistas, periódicos, recortes...
- Apuntar ideas o temas para trabajar sobre ellos.

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Conocer los gustos que tienen los alumnos en cuanto a materiales.
- Saber sobre qué quieren trabajar: tema, técnica, ideas...
- Presentarla técnica del guache de una forma clara.
- Ver si se acuerdan del contenido de la sesión anterior.
- Ayudar al alumnado a utilizar los diferentes materiales.
- Ver cuánto saben sobre cómo se mezclan los colores.
- Aconsejar e intentar encontrar el material adecuado para cada alumno.
- Que no se aburran con las explicaciones.
- Que Pablo este más relajado la primera parte y no se levante tanto de su sitio.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
 - Las actividades
 - La temporalización
 - La forma de sentarse en clase
 - Los materiales
 - Nuestro comportamiento
 - ¿Ha habido algún momento inadecuado?
- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. MOSTRAR NUESTRO TRABAJO

Enseñaremos al resto de la clase los dibujos, fotos etc. que hayamos traído de nuestros trabajos y las/los comentaremos:

- El tema
- El material
- Cuándo lo hicimos/ Por qué lo hicimos
- ...

2. MATERIALES Y TÉCNICAS

- Conoceremos la técnica del **GUACH.**
- Veremos si nos acordamos de lo que aprendimos la sesión anterior.

3. ¿CÓMO SE CONSIGUEN LOS COLORES?

- Veremos qué es el **círculo cromático** y aprenderemos cuales son los colores: **primarios, secundarios y terciarios.**
- Rellenaremos una ficha para aprender cómo mezclar los colores para conseguir los colores que necesitamos.

4. IDEAS Y TEMAS:

Cada alumno explicará que ideas tiene para trabajar con ellas.

5. PRUEBAS DE MATERIALES Y TÉCNICAS

- OPCIÓN A: seguir trabajando con el artefacto y la técnica de la sesión anterior.
- OPCIÓN B: probar con nuevas técnicas y materiales.

6. RECOGEREMOS LOS MATERIALES

7. HABLAREMOS SOBRE LOS TRABAJOS QUE HAN SURGIDO EN CLASE:

- Cada uno presentaremos lo que hemos hecho hoy a los demás compañeros de clase teniendo en cuenta que ellos:

Describirán, interpretarán y Valorarán nuestro trabajo.

También podrán hacernos **preguntas**. Nosotros tendremos que hacer lo mismo cuando ellos expongan su trabajo.

8 RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

9. APUNTAREMOS LO QUE NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE

- Traer materiales para collage: revistas, papeles ...
- Apuntaremos ideas o temas para trabajar sobre ellos.

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

1. Pensé que este proyecto era:

Aburrido 1 2 3 4 5 Interesante

2. El trabajo me resultó:

Fácil 1 2 3 4 5 Difícil

3. Creo que de este proyecto he aprendido:

Poco 1 2 3 4 5 Mucho

4. Este proyecto ha sido la:

La peor pieza en la que he trabajado

La mejor pieza en la que he trabajado

1 2 3 4 5

5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:

Quisiera añadir:

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- Exponer el trabajo que ha realizado en ésta sesión a sus compañeros y saber explicarlo.
- Preguntar a sus compañeros sobre su trabajo.

- Otras observaciones:

- ¿Qué ha conseguido el alumno?
 - Mostrar sus dibujos y hablar sobre ellos. (Los previos a la sesión)
 - Aprender qué es un círculo cromático.
 - Mezclar los colores para obtener los que necesita.
 - Conocer la técnica del guache.
 - Ver cuánto recuerdan de la sesión anterior.
 - Explicar al resto de la clase qué ideas o temas a elegido, cómo y en qué piensa trabajar. → Ha elegido trabajar en dibujos sobre guerras.
 - Utilizar, probar y salsear con diferentes tipos de materiales.
 - Trabajar sobre los dibujos de la sesión anterior añadiendo, quitando... elementos.
 - Recoger sus cosas.
 - Ver y opinar sobre el trabajo que ha realizado él y los demás.
 - Rellenar la hoja de autoevaluación.
 - Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.

8. ANEXOS

Taller de artes plásticas

Aurimio Burgos
Sesión 3. Materiales y Técnicas
1/12/2011

1 Presentación de nuestro trabajo

- Presentamos nuestro trabajo ante el resto de clase:
- ¿Qué es?
- ¿Cuándo lo hicimos?
- ¿Cuál es el TEMA?
- ¿Que TÉCNICA utilizamos?
- ¿Por qué hicimos este trabajo?

2 Materiales y Técnicas

- El Guach:

TÉCNICA HUMEDA

Diluir en AGUA

3 ¿Cómo se consiguen los colores?

COLORES PRIMARIOS

Mezclando estos colores más en BLANCO y el NEGRO Pueden conseguirse TODOS LOS COLORES

El círculo cromático

- ¿Qué es?

• El círculo cromático se usa en la clasificación de los colores. Se denomina círculo cromático al resultante de distribuir alrededor de un círculo los colores que conforman el segmento de la luz.

http://en.wikipedia.org/wiki/Circulo_cromatico

Círculo Cromático

Círculo cromático

Círculo Cromático

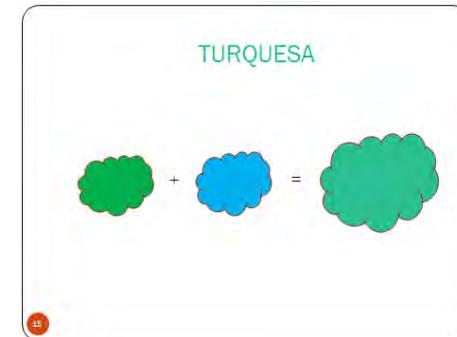
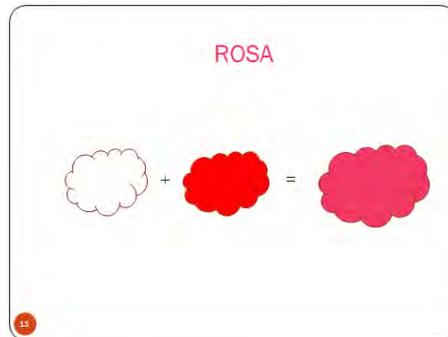
NARANJA

VERDE

VIOLETA

GRIS

8. ANEXOS



4. Ideas y Temas

- ¿En qué queremos trabajar en éste taller?
 - ¿Por qué queremos trabajar en eso durante éste taller?
- 16

5. Pruebas de materiales y técnicas

- **Opción A:**
Seguiremos trabajando en el artefacto de la sesión anterior.
 - **Opción B:**
Probaremos nuevos materiales y técnicas.
- 17

6. Recoger los materiales

- Vamos a recoger y dejar en su sitio los materiales que hayamos utilizado.
- 18

7. Los trabajos que hemos hecho

- Cada uno vamos a **presentar** nuestros trabajos a los demás compañeros de clase:
(Qué es, cómo lo hemos hecho, por qué, la técnica o el material que hemos utilizado ...)
 - **Escucharemos** mientras los compañeros estén hablando.
Cuando alguien presenta su trabajo podemos comentar:
Describiendo lo que vemos.
Interpretando lo que ha querido decir.
Valorándolo (si nos gusta o no y por qué).
También podemos **preguntarle** nuestras dudas.
- 19

8. La autoevaluación

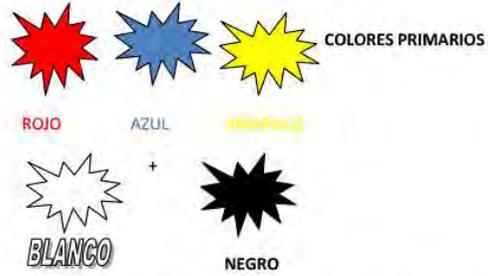
- Rellenaremos la hoja de autoevaluación.
 - Podemos añadir nuestra opinión y también cosas que vemos necesarias par las siguientes sesiones.
- 20

9. Para la siguiente sesión

- Apuntaremos en la agenda lo que hay que traer para la siguiente clase:
 - Papeles, periódicos, revistas ... que podamos recortar.
 - Ideas para seguir trabajando.
- 21

¿Cómo se consiguen los colores?

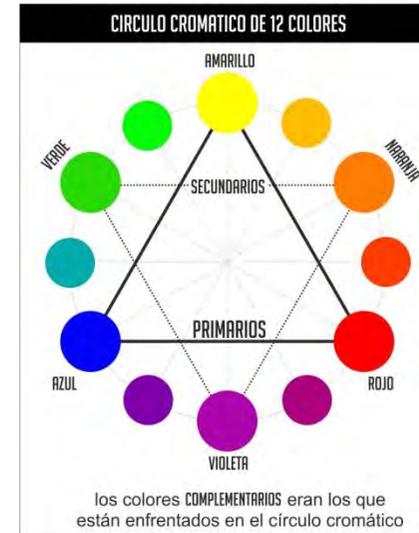
Mezclando estos colores más el blanco y el negro se pueden obtener todos los colores.



➤ Intenta obtener los colores que se te indica mezclando los colores primarios el negro y el blanco.

<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>	NARANJA		
<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>	VERDE		
<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>	VIOLETA		
<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>	GRIS		
<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>	ROSA		
<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>	MARRÓN
<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>	TURQUESA		

Círculos cromáticos:



GUIÓN sesión 4

1. ¿CÓMO NOS SENTAREMOS/ SITUAREMOS EN CLASE?

- Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
- Preparar las cámaras + el ordenador con el PowerPoint
- Recoger las autorizaciones

2. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE CADA UNO: (Si es que traen los dibujos, fotos...)

- Veremos las obras que ha traído cada uno.
- Cada uno hablará sobre sus obras: cuando las hizo, materiales, tema ...

3. IDEAS Y TEMAS:

- Cada alumno explicará que ideas tiene para trabajar con ellas.

4. MATERIALES Y TÉCNICAS:

- OPCIÓN A: seguir trabajando con el artefacto y la técnica de la sesión anterior.
- OPCIÓN B: probar con nuevas técnicas y materiales.

5. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES

6. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE

El alumno se situará frente al resto de la clase y explicará lo que ha hecho durante la sesión. Intentaremos que el resto del alumnado participe describiendo, interpretando, evaluando y preguntando.

7. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

8. ¿QUÉ NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE?

- Traer revistas, periódicos, recortes...
- Pensar y escribir ideas para la siguiente sesión (el autorretrato).
- Una fotografía nuestra. Si es grande mejor. (Puede ser una fotocopia de una foto de carnet).
- Traer la encuesta rellena.

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Conocer los gustos que tienen los alumnos en cuanto a materiales.
- Saber sobre qué quieren trabajar: tema, técnica, ideas...
- Ayudar al alumnado a utilizar los diferentes materiales.
- Ver cuánto saben sobre cómo se mezclan los colores.
- Aconsejar e intentar encontrar el material adecuado para cada alumno.
- Que no se aburran con las explicaciones.
- Que tengan suficiente espacio para trabajar.
- Que hablen en un tono adecuado para que no haya alboroto y no molestar a los demás.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
- Las actividades
- La temporalización
- La forma de sentarse en clase
- Los materiales
- Nuestro comportamiento
- El uso del espacio
- ¿Ha habido algún momento inadecuado?

- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. MOSTRAR NUESTRO TRABAJO
 - Enseñaremos al resto de la clase los dibujos, fotos etc. que hayamos traído de nuestros trabajos y las/los comentaremos:
 - El tema
 - El material
 - Cuándo lo hicimos/ Por qué lo hicimos
 - ...
2. IDEAS Y TEMAS:
 - Cada alumno explicará que ideas tiene para trabajar con ellas.
3. PRUEBAS DE MATERIALES Y TÉCNICAS
 - OPCIÓN A: seguir trabajando con el artefacto y la técnica de la sesión anterior.
 - OPCIÓN B: probar con nuevas técnicas y materiales.
4. RECOGEREMOS LOS MATERIALES
5. HABLAREMOS SOBRE LOS TRABAJOS QUE HAN SURGIDO EN CLASE:
 - Cada uno presentaremos lo que hemos hecho hoy a los demás compañeros de clase teniendo en cuenta que ellos:
 - Describirán, interpretarán y Valorarán** nuestro trabajo. También podrán hacernos **preguntas**.
 - Nosotros tendremos que hacer lo mismo cuando ellos expongan su trabajo.
6. RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN
7. APUNTAREMOS LO QUE NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE
 - Traer materiales para collage: revistas, papeles ...
 - Traer una fotografía nuestra. Puede ser una fotocopia de una fotografía de carnet. Si puede ser en tamaño folio mejor.
 - Pensar y escribir ideas para la siguiente sesión (el autorretrato).
 - Traer la encuesta rellenada.

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

		1. Pensé que este proyecto era:					
Aburrido	1	2	3	4	5	Interesante	
		2. El trabajo me resultó:					
Fácil	1	2	3	4	5	Difícil	
		3. Creo que de este proyecto he aprendido:					
Poco	1	2	3	4	5	Mucho	
		4. Este proyecto ha sido la:					
La peor pieza en la que he trabajado			La mejor pieza en la que he trabajado				
	1	2	3	4	5		
		5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:					

Quisiera añadir:

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- Exponer el trabajo que ha realizado en ésta sesión a sus compañeros y saber explicarlo.
- Preguntar a sus compañeros sobre su trabajo.
- Describir, interpretar y evaluar el trabajo de los demás.
- Respetar el espacio de trabajo de los demás
- Hablar en un tono adecuado.
- Aplicar lo aprendido en la clase anterior (la mezcla de los colores).

- Otras observaciones:

10. ¿Qué ha conseguido el alumno?

- Mostrar sus dibujos y hablar sobre ellos. (Los previos a la sesión)
- Escuchar a los demás cuando presenten sus dibujos.
- Explicar al resto de la clase qué ideas o temas ha elegido, cómo y en qué piensa trabajar.
- Utilizar y probar diferentes tipos de materiales.
- Trabajar sobre los dibujos de la sesión anterior añadiendo, quitando... elementos.
- Recoger sus cosas.
- Ver y opinar sobre el trabajo que ha realizado él y los demás.
- Rellenar la hoja de autoevaluación.
- Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.

GUIÓN sesiones 5 y 6

1. ¿Cómo nos sentaremos/ situaremos en clase?
 - Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
 - Preparar las cámaras + el ordenador con el PowerPoint
 - Recoger las encuestas
2. MOSTRAR LAS FOTOS DE CADA UNO.
 - Cada alumno enseñará a los demás la foto que ha traído y explicará lo que aparece en ella. En caso de no tener foto se les propondrá utilizar un espejo.
3. ¿Qué es un autorretrato?
 - Veremos en qué consiste un autorretrato.
 - Conoceremos diferentes autorretratos.
4. ¿Cómo se hace un autorretrato?
 - Mediante un PowerPoint veremos cuáles son las bases principales para hacer un autorretrato.
5. AUTORRETRATÁNDONOS:
 - Cada alumno elegirá un material y procederá a realizar su autorretrato sobre el soporte que se le adjudique.
6. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.
7. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE: Este es mi autorretrato

El alumno se situará frente al resto de la clase y explicará lo que ha hecho durante la sesión. Intentaremos que el resto del alumnado participe describiendo, interpretando, evaluando y preguntando.
8. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN
9. ¿QUÉ NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE?

- Traer revistas, periódicos, recortes... o materiales que queramos utilizar

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Ayudar al alumnado a utilizar los diferentes materiales.
- Saber cómo se ven ellos mismos.
- Aconsejar e intentar encontrar el material adecuado para cada alumno.
- Que aprendan a realizar un autorretrato.
- Tener en cuenta: las proporciones, posición del papel, posición de la persona y las expresiones.
- Conseguir que realicen un ejercicio con un tema que no han elegido ellos mismos.
- Que no se aburran con las explicaciones.
- Que tengan suficiente espacio para trabajar.
- Que hablen en un tono adecuado para que no haya alboroto y no molestar a los demás.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
- Las actividades
- La temporalización
- La forma de sentarse en clase
- Los materiales
- Nuestro comportamiento
- El uso del espacio
- ¿Ha habido algún momento inadecuado?

- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. ENTREGAREMOS LAS ENCUESTAS

2. MOSTRAR NUESTRO TRABAJO

Enseñaremos al resto de la foto que hayamos traído y las/los comentaremos:

- Cuándo nos la sacaron
- Por qué hemos elegido esa foto
- ...

3. ¿QUÉ ES UN RETRATO?

- Veremos en qué consiste un autorretrato.
- Conoceremos diferentes autorretratos.

4. ¿CÓMO SE HACE UN AUTORRETRATO?

- Veremos cuáles son las bases principales para hacer un autorretrato.

5. AUTORRETRATÁNDONOS:

Cada uno elegiremos un material y realizaremos nuestro autorretrato.
Nos fijaremos sobre todo en:

- Las proporciones.
- La posición.
- La expresión.

Si elegimos hacer nuestro **AUTORRETRATO**, pensaremos cómo nos gustaría aparecer en nuestra obra y qué es lo que queremos contar a los demás sobre nosotros.

6. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.

7. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE: **Este es mi autorretrato**

- Cada uno presentaremos lo que hemos hecho hoy a los demás compañeros de clase teniendo en cuenta que ellos:

Describirán, interpretarán y Valorarán nuestro trabajo. También podrán hacernos **preguntas**.

Nosotros tendremos que hacer lo mismo cuando ellos expongan su trabajo.

8. RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

9. APUNTAREMOS LO QUE NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE

- Traer materiales para collage: revistas, papeles ...

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

11. ¿Qué ha conseguido el alumno?

- Mostrar su fotografía y hablar sobre ella.
- Escuchar a los demás cuando presenten sus fotografías.
- Conocerse mejor uno mismo.
- Conocer mejor a los compañeros.
- Hablar ante los demás sobre uno mismo
- Utilizar y probar diferentes tipos de materiales.
- Trabajar sobre los dibujos de la sesión anterior añadiendo, quitando ... elementos. (si nos sobra tiempo)
- Aprender a realizar un retrato.
- Recoger sus cosas.
- Rellenar la hoja de autoevaluación.
- Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.
- Exponer el trabajo que ha realizado en ésta sesión a sus compañeros y saber explicarlo. También ver y opinar.

- Preguntar a sus compañeros sobre su trabajo. Describir, interpretar y evaluar el trabajo de los demás.
- Respetar el espacio de trabajo de los demás
- Hablar en un tono adecuado.
- Aplicar lo aprendido en la clase anterior (la mezcla de los colores).

- Otras observaciones:

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

1. Pensé que este proyecto era:

Aburrido 1 2 3 4 5 Interesante

2. El trabajo me resultó:

Fácil 1 2 3 4 5 Difícil

3. Creo que de este proyecto he aprendido:

Poco 1 2 3 4 5 Mucho

4. Este proyecto ha sido la:

La peor pieza en la que he trabajado La mejor pieza en la que he trabajado

1 2 3 4 5

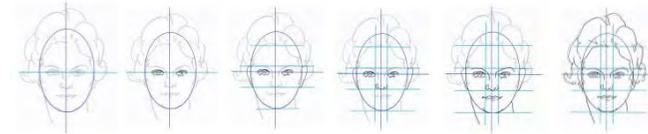
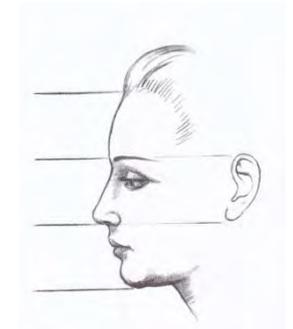
5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:

Quisiera añadir:

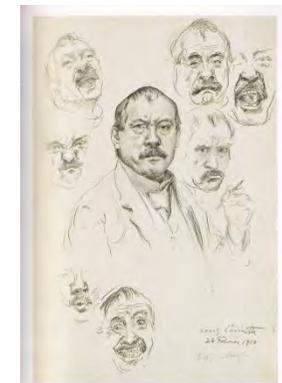
- **PASOS** para realizar un retrato.



- Cómo mantener las **PROPORCIONES**



Cuando realicemos un retrato tendremos que prestar mucha atención a las **EXPRESIONES.**



Taller de artes plásticas

Autimio burgos
Sesión 3. El autorretrato
Y el retrato
12/01/2012



1 Mostrar nuestro trabajo

Enseñaremos al resto de la clase la **fotografía** que hemos traído para trabajar en clase y comentaremos:

- ¿Por qué hemos elegido esta fotografía?
- ¿Cuándo nos hicimos la fotografía?

2 ¿Qué es un RETRATO?

- **Retrato.**
(Del lat. retrahere).
1. m. Pintura o dibujo principalmente de una persona.



¿Y un AUTORRETRATO?

- **Autorretrato.**
(De auto- y retrato).
1. m. Retrato de una persona hecho por ella misma.





























3. ¿Cómo se dibuja un retrato?

- 1. Decidir **QUIÉN** y **CÓMO** aparecerá en el retrato.
- 2. Pensar en **QUE SABEMOS** sobre esa persona.
- 3. Fijarnos muy bien en **CÓMO ES** esa persona.
- 4. Decidir **EL MATERIAL** y el **SOPORTE** para dibujar.

¿Cómo se dibuja un retrato?

- 5. Elegiremos la **POSICIÓN DEL PAPEL**.
- 6. Comenzaremos a **DIBUJAR MUY SUAVE**.
 * Primero **encajaremos** la persona en el papel.

Después iremos marcando los rasgos de la persona poco a poco y añadiremos los detalles.

4. Recoger los materiales

- Vamos a recoger y dejar en su sitio los materiales que hayamos utilizado.

5. Los trabajos que hemos hecho

- Cada uno vamos a **presentar** nuestros trabajos a los demás compañeros de clase:
 (Que es, cómo lo hemos hecho, por qué, la técnica o el material que hemos utilizado ...)
- **Escucharemos** mientras los compañeros estén hablando. Cuando alguien presenta su trabajo podemos comentarlo.
Describiendo lo que vemos.
Interpretando lo que ha querido decir.
Valorándolo (si nos gusta o no y por qué).
 También podemos **preguntarle** nuestras dudas.

6. La autoevaluación

- Rellenaremos la hoja de autoevaluación.
- Podemos añadir nuestra opinión y también cosas que vemos necesarias par las siguientes sesiones.

7. Para la siguiente sesión

- Apuntaremos en la agenda lo que hay que traer para la siguiente clase:
- Papeles, periódicos, revistas ... que podamos recortar.



GUIÓN sesión 7

- ¿Cómo nos sentaremos/ situaremos en clase?
 - Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
 - Preparar las cámaras + el ordenador con el PowerPoint
 - Recoger las encuestas
- LA FAMILIA.

Veremos un PowerPoint en el que aparecerán diferentes tipos de familia. A lo largo del PowerPoint les haremos las siguientes preguntas a los alumnos:

 - ¿Qué es un familia?
 - ¿Qué tipos de familia conocéis?
 - ¿Cómo es vuestra familia?
 - ¿Cómo creéis que tiene que ser la familia perfecta?
- LA FOTO DE FAMILIA.

Cada alumno hará el retrato de una familia pero tendrá dos opciones:

 - Opción A: **Así es mi familia.** El alumno hará un retrato de su familia utilizando los materiales que quiera.
 - Opción B: **La familia perfecta.** El alumno realizará el retrato de una familia que él/ella se invente y que en su opinión sea la familia perfecta.
- REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.
- EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE:

El alumno se situará frente al resto de la clase y explicará que opción ha elegido y cómo ha hecho su trabajo. Deberá de comentar qué personajes aparecen en su trabajo, por qué y sus características.

Mientras tanto el resto deberá de escuchar y preguntar sus dudas. También les animaremos a que den su opinión sobre el trabajo del resto.
- RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

- ¿QUÉ NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE?
 - Traer fotos, información etc. del lugar o la ciudad donde viven.

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Ayudar al alumnado a utilizar los materiales.
- Saber cómo se ven ellos mismos en su familia y cómo ven a su familia.
- Conocer como creen que debe de ser una familia y sus características y sus cualidades.
- Aconsejar e intentar encontrar el material adecuado para cada alumno.
- Que apliquen lo aprendido sobre autorretratos pero esta vez con varias personas a la vez.
- Tener en cuenta: las proporciones, posición del papel, posición de la persona y las expresiones.
- Que no se aburran con las explicaciones.
- Que hablen en un tono adecuado para que no haya alboroto y no molestar a los demás.
- Que no se entretengan antes de empezar a trabajar porque si no les faltará tiempo.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
 - Las actividades
 - La temporalización
 - La forma de sentarse en clase
 - Los materiales
 - Nuestro comportamiento
 - El uso del espacio
 - ¿Ha habido algún momento inadecuado? ¿Cuál?
- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

2 ENTREGAREMOS LAS ENCUESTAS.

➤ LA FAMILIA.

Veremos un PowerPoint sobre la familia.

En el veremos **qué es la familia**.

Qué **tipos de familia** hay.

¿Cómo es **nuestra familia**?

¿Cómo debería de ser **la familia perfecta**?

➤ LA FOTO DE FAMILIA.

Cada uno elegirá una opción para trabajar:

- OPCIÓN A: **Así es mi familia**: Haremos el retrato de nuestra familia con el material que prefiramos.

- OPCIÓN B: **La familia perfecta**: Haremos el retrato de la familia perfecta. Para eso nos tendremos que inventar una familia y ver qué características tiene que tener. Utilizaremos el material que prefiramos.

4. RECOGEREMOS LOS MATERIALES.

5. HABLAREMOS SOBRE LOS TRABAJOS QUE HEMOS REALIZADO EN CLASE:

- Cada uno presentaremos lo que hemos hecho hoy a los demás compañeros de clase teniendo en cuenta que ellos:

Describirán, interpretarán y Valorarán nuestro trabajo. También podrán hacernos **preguntas**.

- Nosotros tendremos que hacer lo mismo cuando ellos expongan su trabajo.

Tenemos que contar **cómo** hemos hecho el trabajo, **que aparece** en él y **por qué** lo hemos hecho así. También podemos explicarles que **materiales** hemos utilizado.

6. RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

7. APUNTAREMOS LO QUE NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE

- Traer fotos, información etc. del lugar o la ciudad donde vivo.

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- Preguntar a sus compañeros sobre su trabajo. Describir, interpretar y evaluar el trabajo de los demás.
- Respetar el espacio de trabajo de los demás
- Hablar en un tono adecuado.
- Aplicar lo aprendido en la clase anterior cómo hacer un retrato.

- Otras observaciones:

- ¿Qué ha conseguido el alumno?
 - Empezar a trabajar motivados.
 - Conocer varios tipos de familias.
 - Conocerse mejor uno mismo.
 - Conocer a sus familiares.
 - Situarse dentro de su familia.
 - Argumentar sobre cuales tienen que ser las cualidades que debe tener una familia y elegir algunas para su trabajo.
 - Hablar ante los demás sobre uno mismo y su familia.
 - Utilizar y probar diferentes tipos de materiales.
 - Aprender a realizar el retrato de un grupo.
 - Recoger sus cosas.
 - Rellenar la hoja de autoevaluación.
 - Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.
 - Exponer el trabajo que ha realizado en ésta sesión a sus compañeros y saber explicarlo.

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

1. Pensé que este proyecto era:

Aburrido 1 2 3 4 5 Interesante

2. El trabajo me resultó:

Fácil 1 2 3 4 5 Difícil

3. Creo que de este proyecto he aprendido:

Poco 1 2 3 4 5 Mucho

4. Este proyecto ha sido la:

La peor pieza en la que he trabajado La mejor pieza en la que he trabajado

1 2 3 4 5

5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:

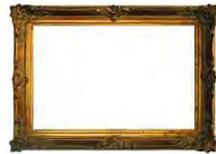
Quisiera añadir:

En los dibujos animados también aparecen familias:



14

¿ Cómo es vuestra familia?



15

¿ Cómo debería ser la familia perfecta?



16

La foto de familia

- Ahora vamos a retratar a una familia. Tenemos dos opciones:
- A) Retratemos **nuestra familia**.
- B) Retratemos **la familia perfecta**.



18

4. Recoger los materiales

- Vamos a **recoger** y dejar en su sitio los materiales que hayamos utilizado.

17

Los trabajos que hemos hecho

- Cada uno vamos a **presentar** nuestros trabajos a los demás compañeros de clase:
(Qué es, cómo lo hemos hecho, por qué, la técnica o el material que hemos utilizado ...)
- **Escucharemos** mientras los compañeros estén hablando.
Cuando alguien presenta su trabajo podemos comentar:
Describiendo lo que vemos.
Interpretando lo que ha querido decir.
Valorándolo (si nos gusta o no y por qué).
También podemos **preguntarle** nuestras dudas.

19

La autoevaluación

- Rellenaremos la hoja de **autoevaluación**.
- Podemos añadir nuestra opinión y también cosas que vemos necesarias par las siguientes sesiones.

19

Para la siguiente sesión

- Apuntaremos en la **agenda** lo que hay que traer para la siguiente clase:
- Traer fotos, información etc. del lugar o la ciudad donde vivo.

20

GUIÓN sesión 8

1. ¿Cómo nos sentaremos/ situaremos en clase?

- Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
- Preparar las cámaras + el ordenador con el power point
- Recoger las encuestas

2. NORMAS DE CLASE.

Cada alumno indicará las normas que cree que debemos de tener en clase. Después las apuntaremos en un papel y discutiremos sobre ellas para elegir las más convenientes.

3. DONDE VIVO. (Paisaje)

Veremos un **Power Point** en el que aparecerán diferentes tipos de paisajes. A lo largo del Power Point les haremos las siguientes preguntas a los alumnos:

- ¿Dónde vivís? (¿En qué pueblo o ciudad?)
- ¿Cómo es el lugar donde vivís?
- ¿Dónde os gustaría vivir?

4. AQUÍ VIVO YO.

Cada alumno representará el lugar donde vive. Pude dibujar su ciudad o su casa.

5. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.

6. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE:

El alumno se situará frente al resto de la clase y explicará que opción ha elegido y cómo ha hecho su trabajo. Deberá de comentar qué es lo que aparece en su trabajo, por qué y sus características.

Mientras tanto el resto deberá de escuchar y preguntar sus dudas. También les animaremos a que den su opinión sobre el trabajo del resto.

7. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

8. ¿QUÉ NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE?

- Traer fotos, información etc. del lugar o la ciudad donde nos gustaría vivir. Puede ser real o ficticia.

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Ayudar al alumnado a utilizar los materiales.
- Saber cómo ven ellos mismos su ciudad o entorno.
- Aconsejar e intentar encontrar el material adecuado para cada alumno.
- Que apliquen lo aprendido sobre autorretratos pero esta vez con varias personas a la vez si es que quieren introducir algún personaje.
- Tener en cuenta: los colores la perspectiva, el tamaño de las cosas.
- Que no se aburran con las explicaciones.
- Que hablen en un tono adecuado para que no haya alboroto y no molestar a los demás.
- Que no se entretengan antes de empezar a trabajar porque si no les faltará tiempo.
- Si Alejandro termina antes darle maquetas para que no haga esvásticas.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
- Las actividades
- La temporalización
- La forma de sentarse en clase
- Los materiales
- Nuestro comportamiento
- El uso del espacio
- ¿Ha habido algún momento inadecuado? ¿Cuál?

- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. ENTREGAREMOS LAS ENCUESTAS.

2. NORMAS DE CLASE

Cada uno pensaremos que normas nos gustaría que hubiera en clase.
Comentaremos entre todos las normas que hemos escrito y decidiremos las más convenientes.

3. ¿DÓNDE VIVO?

Veremos un power point sobre paisajes realizados por diferentes artistas.
En el veremos **qué es un paisaje**.
Qué **tipos de paisajes** hay.
¿**Dónde** vivimos nosotros? (¿En qué pueblo o ciudad?)
¿**Cómo es** el lugar donde vivo?
¿Dónde nos gustaría vivir?

4. AQUÍ VIVO YO.

Cada uno representaremos el lugar donde vivimos. Pude ser nuestra casa o nuestra ciudad.

5. RECOGEREMOS LOS MATERIALES.

6. HABLAREMOS SOBRE LOS TRABAJOS QUE HEMOS REALIZADO EN CLASE:

- Cada uno presentaremos lo que hemos hecho hoy a los demás compañeros de clase teniendo en cuenta que ellos:

Describirán, interpretarán y Valorarán nuestro trabajo. También podrán hacernos **preguntas**.

- Nosotros tendremos que hacer lo mismo cuando ellos expongan su trabajo.

Tenemos que contar **cómo** hemos hecho el trabajo, **que aparece** en él y **por qué** lo hemos hecho así. También podemos explicarles que **materiales** hemos utilizado.

7. RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

8. APUNTAREMOS LO QUE NECESITAMOS PARA LA SIGUIENTE CLASE

- Traer fotos, información etc. del lugar o la ciudad donde nos gustaría vivir.(Puede ser real o ficticia)

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.
- Exponer el trabajo que ha realizado en ésta sesión a sus compañeros y saber explicarlo.
- Preguntar a sus compañeros sobre su trabajo. Describir, interpretar y evaluar el trabajo de los demás.
- Respetar el espacio de trabajo de los demás
- Hablar en un tono adecuado.
- Aplicar lo aprendido en la clase anterior si quieren añadir personajes.

- Otras observaciones:

- ¿Qué ha conseguido el alumno?
 - Empezar a trabajar motivados.
 - Ver qué intereses tiene cada uno sobre las normas de clase.
 - Pensar sobre normas para convivir mejor en clase.
 - Conocer dónde vive cada uno.
 - Conocerse mejor uno mismo.
 - Situarse dentro de su entorno, ciudad...
 - Observar obras de diferentes artistas para conocer diferentes paisajes.
 - Hablar ante los demás sobre dónde vivimos cada uno.
 - Utilizar y probar diferentes tipos de materiales.
 - Aprender a realizar un paisaje.
 - Recoger sus cosas.
 - Rellenar la hoja de autoevaluación.

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

1. Pensé que este proyecto era:

Aburrido 1 2 3 4 5 Interesante

2. El trabajo me resultó:

Fácil 1 2 3 4 5 Difícil

3. Creo que de este proyecto he aprendido:

Poco 1 2 3 4 5 Mucho

4. Este proyecto ha sido la:

La peor pieza en la que he trabajado La mejor pieza en la que he trabajado

1 2 3 4 5

5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:

Quisiera añadir:

8. ANEXOS

Taller de artes plásticas

Sesión 8
Autismo Burgos
¿Dónde vivo?
23/02/2012

¿Dónde vivo?

- En qué ciudad o pueblo vivo.



¿Cómo es el lugar dónde vivo?

- Características.
- ¿Qué hay allí?
- ¿Cuánta gente vive allí?
- ¿Dónde está?

¿Dónde me gustaría vivir?



Tipos de paisajes

El impresionismo



Monet

Vincent Van Gogh



Desde 1885 hasta 1905 Paul Cézanne pinta 45 acuarelas y 36 cuadros con el motivo de la montaña de Saint Victoire.

El puntillismo



Paul Signac

George Seurat

El fauvismo



Henri Matisse

Andre Derain

El hiperrealismo



Antonio López

8. ANEXOS

El romanticismo



Caspar David Friedrich

10

Surrealismo



Jacek Yerka

Salvador Dalí

11

Dibujos de paisajes urbanos



Stephen Wilshire

12



Gilles Tréhin

13

4. Recoger los materiales

- Vamos a **recoger** y dejar en su sitio los materiales que hayamos utilizado.

14

Los trabajos que hemos hecho

- Cada uno vamos a **presentar** nuestros trabajos a los demás compañeros de clase:

(Qué es, cómo lo hemos hecho, por qué, la técnica o el material que hemos utilizado ...)

- **Escucharemos** mientras los compañeros estén hablando.

Cuando alguien presenta su trabajo podemos comentarlo:

Describiendo lo que vemos.

Interpretando lo que ha querido decir.

Valorándolo (si nos gusta o no y por qué).

También podemos **preguntarle** nuestras dudas.

15

La autoevaluación

- Rellenaremos la hoja de **autoevaluación**.
- Podemos añadir nuestra opinión y también cosas que vemos necesarias par las siguientes sesiones.

16

Para la siguiente sesión

- Apuntaremos en la **agenda** lo que hay que traer para la siguiente clase:
- Traer fotos, información etc. del lugar o la ciudad donde me gustaría vivir. Puede ser real o ficticio.

17

GUIÓN sesión 9

1. ¿Cómo nos sentaremos/ situaremos en clase?

- Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
- Preparar las cámaras + el ordenador con el power point
- Recoger las encuestas

2. Colocaremos LAS NORMAS DE CLASE en un lugar visible.

3. DONDE QUISIERA VIVIR. (Paisaje)

Veremos un **Power Point** en el que aparecerán diferentes tipos de paisajes. A lo largo del Power Point les haremos las siguientes preguntas a los alumnos:

- ¿Dónde os gustaría vivir?
- ¿Por qué?
- ¿Qué tiene ese lugar que no tiene el sitio donde vivís?

4. AQUÍ QUERRÍA VIVIR.

Cada alumno representará el lugar donde le gustaría vivir. Pude dibujar una ciudad o su casa imaginaria.

5. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.

6. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE:

El alumno se situará frente al resto de la clase y explicará que opción ha elegido y cómo ha hecho su trabajo. Deberá de comentar qué es lo que aparece en su trabajo, por qué y sus características.

Mientras tanto el resto deberá de escuchar y preguntar sus dudas. También les animaremos a que den su opinión sobre el trabajo del resto.

7. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Ayudar al alumnado a utilizar los materiales.
- Saber cómo ven ellos mismos en un entorno diferente al suyo.
- Aconsejar e intentar encontrar el material adecuado para cada alumno.
- Que apliquen lo aprendido sobre autorretratos pero esta vez con varias personas a la vez si es que quieren introducir algún personaje.
- Que apliquen lo aprendido sobre paisajes. (Tener en cuenta: los colores la perspectiva, el tamaño de las cosas.)
- Que no se aburran con las explicaciones.
- Que hablen en un tono adecuado para que no haya alboroto y no molestar a los demás.
- Que no se entretengan antes de empezar a trabajar porque si no les faltará tiempo.
- Cumplir las normas de clase.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
 - Las actividades
 - La temporalización
 - La forma de sentarse en clase
 - Los materiales
 - Nuestro comportamiento
 - El uso del espacio
 - ¿Ha habido algún momento inadecuado?, ¿Cuál?
- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUE ES LO QUÉ VAMOS A HACER HOY?

1. ENTREGAREMOS LAS ENCUESTAS.
2. NORMAS DE CLASE
Colocaremos las normas de clase en un lugar visible y las seguiremos durante la sesión.
3. ¿DÓNDE ME GUSTARÍA VIVIR?
Veremos un power point sobre paisajes realizados por diferentes artistas.
Responderemos a las siguientes preguntas:
 - ¿Dónde me gustaría vivir?
 - ¿Por qué?
 - ¿Qué tiene ese lugar que no tiene el sitio donde vivo?
4. AQUÍ QUERRÍA VIVIR.
Cada uno representaremos el lugar donde nos gustaría vivir. Pude ser una casa o una ciudad y puede ser real o ficticio.
5. RECOGEREMOS LOS MATERIALES.
6. HABLAREMOS SOBRE LOS TRABAJOS QUE HEMOS REALIZADO EN CLASE:
 - Cada uno presentaremos lo que hemos hecho hoy a los demás compañeros de clase teniendo en cuenta que ellos:
 - Describirán, interpretarán y Valorarán** nuestro trabajo. También podrán hacernos **preguntas**.
 - Nosotros tendremos que hacer lo mismo cuando ellos expongan su trabajo. Tenemos que contar **cómo** hemos hecho el trabajo, **que aparece** en él y **por qué** lo hemos hecho así. También podemos explicarles que **materiales** hemos utilizado.
7. RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

1. Pensé que este proyecto era:						
Aburrido	1	2	3	4	5	Interesante
2. El trabajo me resultó:						
Fácil	1	2	3	4	5	Difícil
3. Creo que de este proyecto he aprendido:						
Poco	1	2	3	4	5	Mucho
4. Este proyecto ha sido la:						
La peor pieza en la que he trabajado			La mejor pieza en la que he trabajado			
	1	2	3	4	5	
5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:						

Quisiera añadir:

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- Exponer el trabajo que ha realizado en ésta sesión a sus compañeros y saber explicarlo.
- Preguntar a sus compañeros sobre su trabajo. Describir, interpretar y evaluar el trabajo de los demás.
- Respetar el espacio de trabajo de los demás
- Hablar en un tono adecuado.
- Aplicar lo aprendido en la clase anterior si quieren añadir personajes.

- Otras observaciones:

- ¿Qué ha conseguido el alumno?
 - Empezar a trabajar motivados.
 - Ver que siguen las normas de clase.
 - Conocer dónde le gustaría vivir a cada uno.
 - Conocerse mejor uno mismo.
 - Situarse dentro en entornos desconocidos.
 - Observar obras de diferentes artistas para conocer diferentes paisajes.
 - Hablar ante los demás sobre dónde querría vivir cada uno.
 - Utilizar y probar diferentes tipos de materiales.
 - Aprender a realizar un paisaje.
 - Recoger sus cosas.
 - Rellenar la hoja de autoevaluación.
 - Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.

Taller de artes plásticas

Sesión 8
Autismo Burgos
¿Dónde me gustaría vivir?
08/03/2012



1

¿Dónde vivo?



2

¿Dónde me gustaría vivir?



3



Gilles Tréhin

4

- ¿Dónde me gustaría vivir?
- ¿Por qué me gustaría vivir ahí?
- ¿Qué tiene ese lugar que no tenga el sitio donde vivo?

5

4. Recoger los materiales

- Vamos a **recoger** y dejar en su sitio los materiales que hayamos utilizado.

6

Los trabajos que hemos hecho

- Cada uno vamos a **presentar** nuestros trabajos a los demás compañeros de clase:
(Qué es, cómo lo hemos hecho, por qué, la técnica o el material que hemos utilizado ...)
- **Escucharemos** mientras los compañeros estén hablando.
Cuando alguien presenta su trabajo podemos comentarlo:
Describiendo lo que vemos.
Interpretando lo que ha querido decir.
Valorándolo (si nos gusta o no y por qué).
También podemos **preguntarle** nuestras dudas.

7

La autoevaluación

- Rellenaremos la hoja de **autoevaluación**.
- Podemos añadir nuestra opinión y también cosas que vemos necesarias par las siguientes sesiones.

8

Para la siguiente sesión

- Apuntaremos en la **agenda** lo que hay que traer para la siguiente clase:
- Traer fotos, información etc. del lugar o la ciudad donde me gustaría vivir. Puede ser real o ficticio.

9

GUIÓN sesión10

1. ¿Cómo nos sentaremos/ situaremos en clase?
 - Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
 - Preparar las cámaras + el ordenador con el power point
 - **Recoger las encuestas**
2. Colocaremos LAS NORMAS DE CLASE en un lugar visible.
3. ¿CÓMO DEBERÍA SER UN AMIGO?

Escribiremos en la pizarra las características que debería tener un amigo. Lo introduciremos con la siguiente pregunta:
¿Cómo debería ser un amigo?
¿Qué características debería tener?
4. ASÍ ES MI AMIG@

Cada alumno representará un amigo o compañero de clase. Para ello deberá escribir primero en un papel qué características tiene. Después elegirá una técnica para representarlo.
5. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.
6. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE:

El alumno se situará frente al resto de la clase y explicará que opción ha elegido y cómo ha hecho su trabajo. Deberá de comentar qué es lo que aparece en su trabajo, por qué y sus características.
Mientras tanto el resto deberá de escuchar y preguntar sus dudas. También les animaremos a que den su opinión sobre el trabajo del resto.
7. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Ayudar al alumnado a utilizar los materiales.
- Saber cómo ven a sus amigos o compañeros de clase.
- Aconsejar e intentar encontrar el material adecuado para cada alumno.
- Que apliquen lo aprendido sobre los retratos.
- Que no se aburran con las explicaciones.
- Que hablen en un tono adecuado para que no haya alboroto y no molestar a los demás.
- Que no se entretengan antes de empezar a trabajar porque si no les faltará tiempo.
- Cumplir las normas de clase.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
 - Las actividades
 - La temporalización
 - La forma de sentarse en clase
 - Los materiales
 - Nuestro comportamiento
 - El uso del espacio
 - ¿Ha habido algún momento inadecuado? ¿Cuál?
- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. ENTREGAREMOS LAS ENCUESTAS.
2. ¿CÓMO DEBERÍA SER UN@ AMIG@?
 - Qué características debería tener un@ amig@?
Escribiremos en la pizarra las características que debería tener un@ amigo@.
3. ASÍ ES MI AMIG@

Cada uno representaremos un@ amig@ o comapañer@ de clase con el material que elijamos. Intentaremos utilizar un material nuevo.
4. RECOGEREMOS LOS MATERIALES.
5. HABLAREMOS SOBRE LOS TRABAJOS QUE HEMOS REALIZADO EN CLASE:
 - Cada uno presentaremos lo que hemos hecho hoy a los demás compañeros de clase teniendo en cuenta que ellos:
Describirán, interpretarán y Valorarán nuestro trabajo. También podrán hacernos **preguntas**.
 - Nosotros tendremos que hacer lo mismo cuando ellos expongan su trabajo. Tenemos que contar **cómo** hemos hecho el trabajo, **que aparece** en él y **por qué** lo hemos hecho así. También podemos explicarles que **materiales** hemos utilizado.
8. RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

1. Pensé que este proyecto era:

Aburrido 1 2 3 4 5 Interesante

2. El trabajo me resultó:

Fácil 1 2 3 4 5 Difícil

3. Creo que de este proyecto he aprendido:

Poco 1 2 3 4 5 Mucho

4. Este proyecto ha sido la:

La peor pieza en la que he trabajado La mejor pieza en la que he trabajado

1 2 3 4 5

5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:

Quisiera añadir:

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- Preguntar a sus compañeros sobre su trabajo. Describir, interpretar y evaluar el trabajo de los demás.
- Respetar el espacio de trabajo de los demás
- Hablar en un tono adecuado.

- Otras observaciones:

- ¿Qué ha conseguido el alumno?
 - Empezar a trabajar motivados.
 - Ver que siguen las normas de clase.
 - Conocer qué características debe tener un amigo.
 - Conocer y observar las características tienen nuestros amigos.
 - Hablar ante los demás sobre nuestros amigos.
 - Utilizar y probar diferentes tipos de materiales.
 - Aprender a realizar un retrato (aplicar lo aprendido antes).
 - Recoger sus cosas.
 - Rellenar la hoja de autoevaluación.
 - Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.
 - Exponer el trabajo que ha realizado en ésta sesión a sus compañeros y saber explicarlo.

GUIÓN sesión 11

1. ¿Cómo nos sentaremos/ situaremos en clase?
 - Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
 - Preparar las cámaras + el ordenador con el power point
 - **Recoger las encuestas**
2. Colocaremos LAS NORMAS DE CLASE en un lugar visible.
3. LAS PERSONAS Y LOS PERSONAJES.

Aprenderemos un poco más sobre cómo dibujar personas y personajes.

 - 3.1 Veremos un *power-point* explicativo para conocer mejor la anatomía humana.
 - 3.2 Aprenderemos a dibujar personas a partir de unos esquemas muy simples realizados con varillas.
 - Situaron estas “varillas” sobre diferentes imágenes.
 - 3.3 Aprenderemos a dibujar personajes a partir de esquemas realizados con formas muy básicas.
 - 3.4 Aprenderemos a hacer bocetos de un modelo al natural.
 - Coger un papel y un lápiz, rotulador o carboncillo (sin goma de borrar).
 - Sentarse en un lugar donde se vea bien el modelo.
 - Fijarse en la postura del modelo.
 - Realizar un boceto rápido. (Las poses serán de 5, 3 o 2 minutos)
(Los alumnos se turnaran para hacer de modelo)
4. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.
5. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE:

El alumno se situará frente al resto de la clase y explicará que opción ha elegido y cómo ha hecho su trabajo. Deberá de comentar qué es lo que aparece en su trabajo, por qué y sus características.

Mientras tanto el resto deberá de escuchar y preguntar sus dudas. También les animaremos a que den su opinión sobre el trabajo del resto.

6. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN
7. Para la siguiente sesión: pensar que quieren ser de mayor.

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Ayudar al alumnado a utilizar los materiales.
- Intentar que utilicen un material diferente.
- Aconsejar e intentar encontrar el material adecuado para cada alumno.
- Aplicar lo aprendido sobre anatomía.
- No se aburrirse con las explicaciones.
- Hablar en un tono adecuado para que no haya alboroto y no molestar a los demás.
- Aprender a dibujar del natural.
- Aprender a crear personajes.
- Aprender a elegir un buen lugar desde el cual poder dibujar.
- Cumplir las normas de clase.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
- Las actividades
- La temporalización
- La forma de sentarse en clase
- Los materiales
- Nuestro comportamiento
- El uso del espacio
- ¿Ha habido algún momento inadecuado? ¿Cuál?

- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. ENTREGAREMOS LAS ENCUESTAS.

2. LAS PERSONAS Y LOS PERSONAJES.

Aprenderemos un poco más sobre cómo dibujar personas y personajes.

- Veremos un *power-point* explicativo para conocer mejor la anatomía humana.
- Aprenderemos a dibujar personas a partir de unos esquemas muy simples realizados con varillas.
 - Situaremos estas “varillas” sobre diferentes imágenes.
- Aprenderemos a dibujar personajes a partir de esquemas realizados con formas básicas.
- Aprenderemos a hacer bocetos de un modelo al natural.
 - Cogeremos un papel y un lápiz, rotulador o carboncillo (sin goma de borrar).
 - Nos sentaremos en un lugar donde podamos ver bien el modelo.
 - Nos fijaremos en la postura del modelo.
 - Realizaremos un boceto rápido. (Tendremos muy poco tiempo)
(Nos turnaremos entre los compañeros para hacer de modelo)

➤ RECOGEREMOS LOS MATERIALES.

5. HABLAREMOS SOBRE LOS TRABAJOS QUE HEMOS REALIZADO EN CLASE:

- Cada uno presentaremos lo que hemos hecho hoy a los demás compañeros de clase teniendo en cuenta que ellos:
 - Describirán**, **interpretarán** y **Valorarán** nuestro trabajo. También podrán hacernos **preguntas**.
- Nosotros tendremos que hacer lo mismo cuando ellos expongan su trabajo. Tenemos que contar **cómo** hemos hecho el trabajo, **que aparece** en él y **por qué** lo hemos hecho así. También podemos explicarles que **materiales** hemos utilizado.

6. RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

7. Para la siguiente sesión tendremos que pensar que queremos ser de mayor.

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- Preguntar a sus compañeros sobre su trabajo. Describir, interpretar y evaluar el trabajo de los demás.
- Respetar el espacio de trabajo de los demás
- Hablar en un tono adecuado.

- Otras observaciones:

- ¿Qué ha conseguido el alumno?
 - Empezar a trabajar motivados.
 - Seguir las normas de clase.
 - Saber qué lugar elegir para poder ver bien el modelo y luego poder dibujarlo.
 - Conocer y observar la anatomía humana.
 - Hablar ante los demás sobre nuestros amigos.
 - Aprender a dibujar personajes.
 - Utilizar y probar diferentes tipos de materiales.
 - Aprender a realizar apuntes y bocetos.
 - Recoger sus cosas.
 - Rellenar la hoja de autoevaluación.
 - Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.
 - Exponer el trabajo que ha realizado en ésta sesión a sus compañeros y saber explicarlo.

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

1. Pensé que este proyecto era:

Aburrido 1 2 3 4 5 Interesante

2. El trabajo me resultó:

Fácil 1 2 3 4 5 Difícil

3. Creo que de este proyecto he aprendido:

Poco 1 2 3 4 5 Mucho

4. Este proyecto ha sido la:

La peor pieza en la que he trabajado La mejor pieza en la que he trabajado

1 2 3 4 5

5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:

Quisiera añadir:

Taller de artes plásticas

Sesión 11
Autismo Burgos
Dibujando personas y personajes
26/04/2012

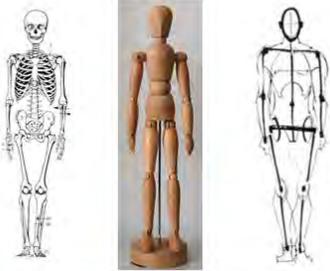


1

¿Cómo es el cuerpo humano?

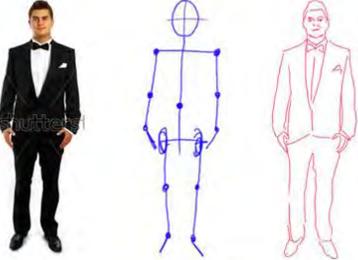


2

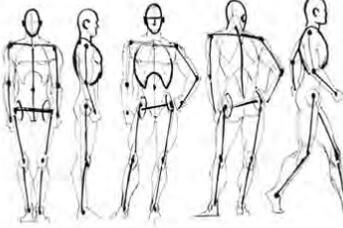


3

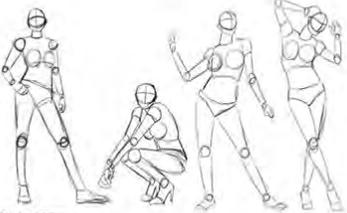
VER/ MIRAR ESQUEMATIZAR DIBUJAR



4



5



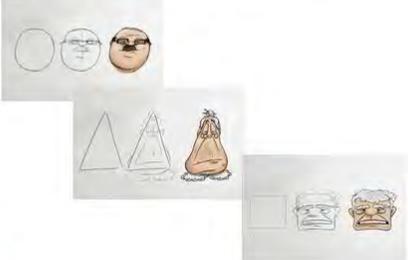
6

Ahora vosotros:

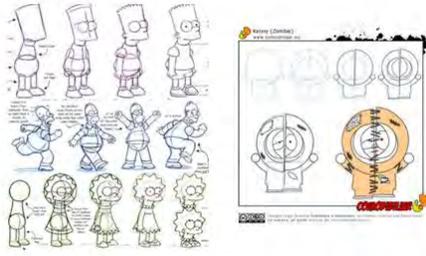


7

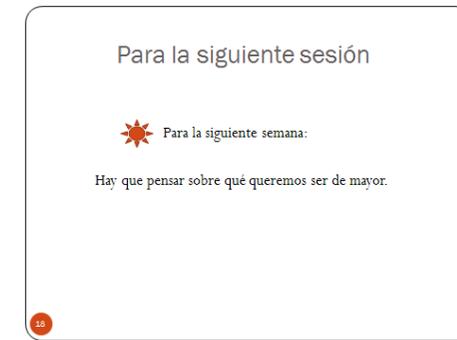
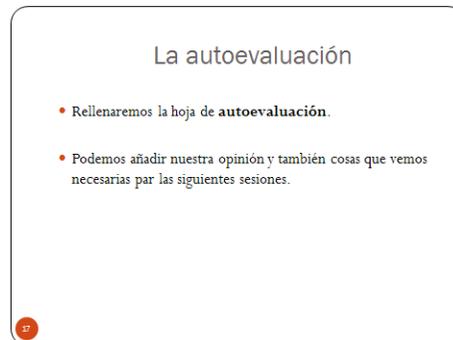
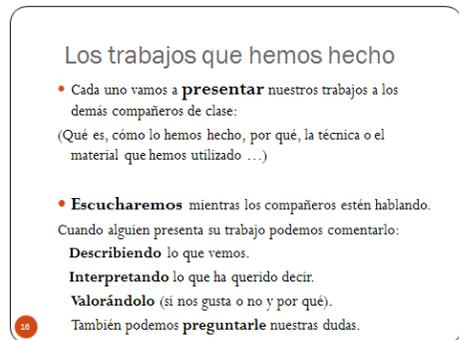
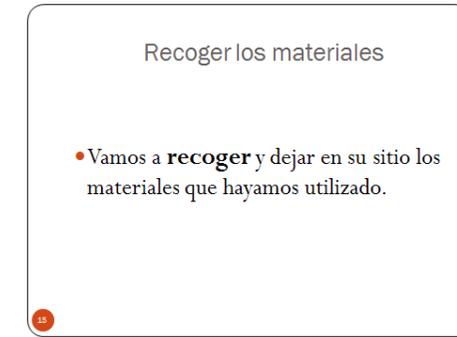
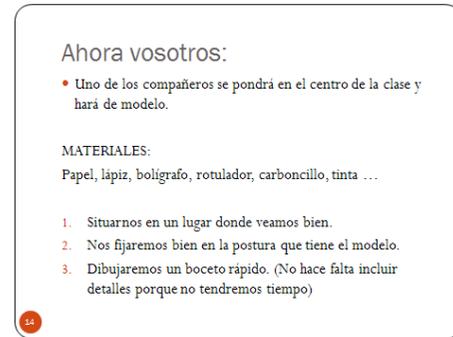
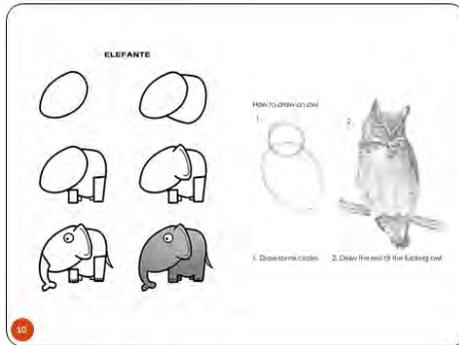
¿Cómo crear personajes?



8



9



GUIÓN sesión 12

1. ¿Cómo nos sentaremos/ situaremos en clase?
 - Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
 - Preparar las cámaras + el ordenador con el PowerPoint
 - **Recoger las encuestas**
2. Colocaremos LAS NORMAS DE CLASE en un lugar visible.
3. MI FUTURO

Comentaremos entre todos los compañeros las siguientes preguntas:

 - ¿Qué quiero ser cuando sea mayor?
 - ¿Cómo seré dentro de veinte años?
 - ¿Cuál será mi situación?
 - ¿Cómo viviré?
4. LOS ALUMNOS REALIZARAN SUS PIEZAS (dibujo, pintura, modelado, escultura) utilizando todas o alguna de las respuestas que hemos dado a las preguntas anteriores el material lo pueden elegir ellos mismos.
5. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.
6. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE:

El alumno se situará frente al resto de la clase y explicará que opción ha elegido y cómo ha hecho su trabajo. Deberá de comentar qué es lo que aparece en su trabajo, por qué y sus características.

Mientras tanto el resto deberá de escuchar y preguntar sus dudas. También les animaremos a que den su opinión sobre el trabajo del resto.
7. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN
8. Para la siguiente sesión tendrán que pensar sobre cómo será el futuro dentro de unos 200 años.

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Ayudar al alumnado a utilizar los materiales.
- Intentar que utilicen un material diferente.
- Aconsejar e intentar encontrar el material adecuado para cada alumno.
- Aplicar lo aprendido sobre anatomía.
- No se aburrirse con las explicaciones.
- Hablar en un tono adecuado para que no haya alboroto y no molestar a los demás.
- Pensar sobre su futuro.
- Conocer cuáles son sus aspiraciones.
- Cumplir las normas de clase.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
 - Las actividades
 - La temporalización
 - La forma de sentarse en clase
 - Los materiales
 - Nuestro comportamiento
 - El uso del espacio
 - ¿Ha habido algún momento inadecuado? Cuál?
- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. ENTREGAREMOS LAS ENCUESTAS.
2. MI FUTURO.
Comentaremos con los demás compañeros las siguientes preguntas:
 - ¿Qué quiero ser cuando sea mayor?
 - ¿Cómo seré dentro de veinte años?
 - ¿Cuál será mi situación?
 - ¿Cómo viviré?
3. Realizaremos nuestra pieza (dibujo, pintura, modelado, escultura) utilizando todas o alguna de las respuestas que hemos dado a las preguntas anteriores.
4. RECOGEREMOS LOS MATERIALES.
5. HABLAREMOS SOBRE LOS TRABAJOS QUE HEMOS REALIZADO EN CLASE:
 - Cada uno presentaremos lo que hemos hecho hoy a los demás compañeros de clase teniendo en cuenta que ellos:
 - Describirán, interpretarán y Valorarán** nuestro trabajo. También podrán hacernos **preguntas**.
 - Nosotros tendremos que hacer lo mismo cuando ellos expongan su trabajo. Tenemos que contar **cómo** hemos hecho el trabajo, **que aparece** en él y **por qué** lo hemos hecho así. También podemos explicarles que **materiales** hemos utilizado.
6. RELLENAREMOS LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN
7. Para la siguiente sesión tendremos que pensar sobre cómo será el mundo en el futuro, dentro de unos 200 años.

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

1. Pensé que este proyecto era:						
Aburrido	1	2	3	4	5	Interesante
2. El trabajo me resultó:						
Fácil	1	2	3	4	5	Difícil
3. Creo que de este proyecto he aprendido:						
Poco	1	2	3	4	5	Mucho
4. Este proyecto ha sido la:						
La peor pieza en la que he trabajado			La mejor pieza en la que he trabajado			
	1	2	3	4	5	
5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:						
Quisiera añadir:						

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- ¿Qué ha conseguido el alumno?
 - Empezar a trabajar motivados.
 - Seguir las normas de clase.
 - Explicar cuáles son sus aspiraciones de futuro.
 - Utilizar y probar diferentes tipos de materiales.
 - Recoger sus cosas.
 - Rellenar la hoja de autoevaluación.
 - Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.
 - Exponer el trabajo que ha realizado en ésta sesión a sus compañeros y saber explicarlo.
 - Preguntar a sus compañeros sobre su trabajo. Describir, interpretar y evaluar el trabajo de los demás.
 - Respetar el espacio de trabajo de los demás
 - Hablar en un tono adecuado.

- Otras observaciones:

GUIÓN sesión 13

1. ¿Cómo nos sentaremos/ situaremos en clase?
 - Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
 - Preparar las cámaras + el ordenador con el power point
 - **Recoger las encuestas**
2. Colocaremos LAS NORMAS DE CLASE en un lugar visible.
3. EL FUTURO
 - Veremos un power point:
 - Comentaremos entre todos:
 - ¿Qué es lo primero que nos viene a la cabeza cuando hablamos sobre el futuro?
 - Conoceremos el movimiento artístico llamado FUTURISMO.
 - NUESTRAS OBRAS:
 - Nos reuniremos en **grupos** de 2 o 3.
 - **Hablaremos** sobre cómo creemos que será el futuro dentro de unos 2000 años.
 - Cogeremos una **cartulina** grande y los **materiales** que vayamos a utilizar.
 - Entre todos los del grupo **representaremos el futuro** dentro de 2000 años.
4. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.
5. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE:

El/los alumnos se situarán frente al resto de la clase y explicarán cómo han hecho su trabajo. Deberán de comentar qué es lo que aparece en su trabajo, por qué y sus características.

Mientras tanto el resto deberá de escuchar y preguntar sus dudas. También les animaremos a que den su opinión sobre el trabajo del resto.
6. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Ayudar al alumnado a utilizar los materiales.
- Intentar que utilicen un material diferente.
- Aconsejar e intentar encontrar el material adecuado para cada alumno.
- Conocer el futurismo.
- No se aburrirse con las explicaciones.
- Trabajar en grupo.
- Hablar en un tono adecuado para que no haya alboroto y no molestar a los demás.
- Pensar sobre el futuro.
- Representar el futuro.
- Conocer cuáles son sus aspiraciones.
- Cumplir las normas de clase.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
 - Las actividades
 - La temporalización
 - La forma de sentarse en clase
 - Los materiales
 - Nuestro comportamiento
 - El uso del espacio
 - ¿Ha habido algún momento inadecuado? ¿Cuál?
- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUE ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. ENTREGAREMOS LAS ENCUESTAS.

2. EL FUTURO

- Veremos un *power point*:

Comentaremos entre todos:

- ¿Qué es lo primero que nos viene a la cabeza cuando hablamos sobre el futuro?
- Conoceremos el movimiento artístico llamado FUTURISMO.

- NUESTRAS OBRAS:

- Nos reuniremos en **grupos** de 2 o 3.
- **Hablaremos** sobre cómo creemos que será el futuro dentro de unos 2000 años.
- Cogemos una **cartulina** grande y los **materiales** que vayamos a utilizar.
- Entre todos los del grupo **representaremos el futuro** dentro de 2000 años.

3. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.

Recogeremos todos los materiales que hayamos utilizado.

4. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE:

Explicaremos al resto de la clase o a los profesores cómo hemos hecho nuestro trabajo. Deberemos de comentar qué es lo que aparece, por qué y sus características.

Mientras tanto el resto deberá de escuchar y preguntar sus dudas. Es importante que demos nuestra opinión sobre el trabajo del resto de los compañeros.

5. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN.

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- Preguntar a sus compañeros sobre su trabajo. Describir, interpretar y evaluar el trabajo de los demás.
- Respetar el espacio de trabajo de los demás
- Hablar en un tono adecuado.

- Otras observaciones:

- ¿Qué ha conseguido el alumno?
 - Empezar a trabajar motivados.
 - Seguir las normas de clase.
 - Saber qué es lo que relacionan con el futuro lejano.
 - Conocer el futurismo.
 - Representar el futuro.
 - Trabajar en grupo.
 - Utilizar y probar diferentes tipos de materiales.
 - Recoger sus cosas.
 - Rellenar la hoja de autoevaluación.
 - Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.
 - Exponer el trabajo que ha realizado en ésta sesión a sus compañeros y saber explicarlo.

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

1. Pensé que este proyecto era:

Aburrido 1 2 3 4 5 Interesante

2. El trabajo me resultó:

Fácil 1 2 3 4 5 Difícil

3. Creo que de este proyecto he aprendido:

Poco 1 2 3 4 5 Mucho

4. Este proyecto ha sido la:

La peor pieza en la que he trabajado La mejor pieza en la que he trabajado

1 2 3 4 5

5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:

Quisiera añadir:

Taller de artes plásticas

Autismo Burgos
Sesión 13
El futuro
17/05/2012



¿Qué os viene a la cabeza si hablamos del futuro?








¿y en arte?

- EL FUTURISMO:
 - Italia 1909.
 - Este movimiento buscaba **romper con la tradición**, el pasado y los signos convencionales de la historia del arte.
 - Sus temas dominantes eran la **máquina y el movimiento**.




Ahora vosotros:

- Nos reuniremos en **grupos** de 2 o 3.
- **Hablaremos** sobre cómo creemos que será el futuro dentro de unos 2000 años.
- Cogeremos una **cartulina** grande y los **materiales** que vayamos a utilizar.
- Entre todos los del grupo **representaremos el futuro** dentro de 2000 años.

Recoger los materiales

- **Vamos a recoger** y dejar en su sitio los materiales que hayamos utilizado.

Los trabajos que hemos hecho

- Cada uno vamos a **presentar** nuestros trabajos a los demás compañeros de clase:
(Qué es, cómo lo hemos hecho, por qué, la técnica o el material que hemos utilizado ...)
- **Escucharemos** mientras los compañeros estén hablando.
Cuando alguien presenta su trabajo podemos comentarlo:
Describiendo lo que vemos.
Interpretando lo que ha querido decir.
Valorándolo (si nos gusta o no y por qué).
También podemos **preguntarle** nuestras dudas.

La autoevaluación

- Rellenaremos la hoja de **autoevaluación**.
- Podemos añadir nuestra **opinión** y también cosas que vemos necesarias par las siguientes sesiones.

GUIÓN sesión 14

1. ¿Cómo nos sentaremos/ situaremos en clase?

- Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
- Preparar las cámaras
- **Recoger las encuestas**

2. Colocaremos LAS NORMAS DE CLASE en un lugar visible.

3. TERMINAR LAS OBRAS

- Cada uno comenzara a terminar las obras que quiera acabar. Hay que tener en cuenta que hoy será el último día para esto.

4. HABLAR CON LAS PROFESORAS SOBRE NUESTRA EVOLUCIÓN en el curso.

- Mientras trabajamos terminando las obras, las profesoras nos llamarán uno a uno para hablar y ver que evolución hemos tenido desde que empezó el taller.

5. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.

6. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE:

- Colocaremos las obras de cada alumno en orden de realización en el suelo montando una especie de exposición. Así los demás compañero podrán ver todas las obras del resto y opinar sobre ellas o preguntar a su autor.

7. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Ayudar al alumnado a utilizar los materiales.
- Ver la evolución de cada alumno a lo largo del curso. Tanto en el aspecto plástico como en el nivel de satisfacción (autoevaluaciones).
- Hablar con el alumno sobre los aspectos a mejorar y sus habilidades.
- Terminar las obras inacabadas.
- Escuchar las opiniones de cada alumno sobre el trabajo de los demás.

- No se aburrirse con las explicaciones.
- Hablar en un tono adecuado para que no haya alboroto y no molestar a los demás.
- Cumplir las normas de clase.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
- Las actividades
- La temporalización
- La forma de sentarse en clase
- Los materiales
- Nuestro comportamiento
- El uso del espacio
- ¿Ha habido algún momento inadecuado? ¿Cuál?

- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. ENTREGAREMOS LAS ENCUESTAS.
2. Colocaremos LAS NORMAS DE CLASE en un lugar visible.
3. TERMINAR LAS OBRAS
 - Cada uno comenzará a terminar las obras que quiera acabar. Hay que tener en cuenta que hoy será el último día para esto.
4. HABLAR CON LAS PROFESORAS SOBRE NUESTRA EVOLUCIÓN en el curso.
 - Mientras trabajamos terminando las obras, las profesoras nos llamarán uno a uno para hablar y ver que evolución hemos tenido desde que empezó el taller.
5. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.
 - Recogeremos todos los materiales que hayamos utilizado.
6. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE:
 - Explicaremos al resto de la clase o a los profesores cómo hemos hecho nuestro trabajo. Debemos de comentar qué es lo que aparece, por qué y sus características.
 - Mientras tanto el resto deberá de escuchar y preguntar sus dudas. Es importante que demos nuestra opinión sobre el trabajo del resto de los compañeros.
7. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

		1. Pensé que este proyecto era:					
Aburrido	1	2	3	4	5	Interesante	
		2. El trabajo me resultó:					
Fácil	1	2	3	4	5	Difícil	
		3. Creo que de este proyecto he aprendido:					
Poco	1	2	3	4	5	Mucho	
		4. Este proyecto ha sido la:					
La peor pieza en la que he trabajado			La mejor pieza en la que he trabajado				
	1	2	3	4	5		
		5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:					

Quisiera añadir:

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- Preguntar a sus compañeros sobre su trabajo. Describir, interpretar y evaluar el trabajo de los demás.
- Respetar el espacio de trabajo de los demás
- Hablar en un tono adecuado.

- Otras observaciones:

- ¿Qué ha conseguido el alumno?
 - Empezar a trabajar motivados.
 - Terminar las obras que quería acabar y no ha tenido tiempo antes.
 - Hablar con los profesores sobre su trabajo y evaluarlo.
 - Conocer la evolución de su trabajo a lo largo del curso.
 - Elegir una obra entre todas las que ha realizado y argumentar por que ha elegido esa obra.
 - Seguir las normas de clase.
 - Utilizar y probar diferentes tipos de materiales.
 - Recoger sus cosas.
 - Rellenar la hoja de autoevaluación.
 - Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.
 - Exponer el trabajo que ha realizado durante todo el año ante sus compañeros y saber explicarlo.

GUIÓN sesión 15

1. ¿Cómo nos sentaremos/ situaremos en clase?
 - Disposición/ colocación del material + libros + carteles + papeles + fichas
 - Preparar las cámaras
 - **Recoger las encuestas**
2. Colocaremos LAS NORMAS DE CLASE en un lugar visible.
3. CONOCER EL ESPACIO DE LA EXPOSICIÓN
 - Iremos a conocer cuál será el espacio que tendremos para la exposición.
4. Pensaremos cual será el lugar más apropiado para colocar nuestras obras.
PREPARAR LAS OBRAS
 - Prepararemos una ficha técnica para todas las obras que hemos realizado en el taller. Deberemos de incluir:
 - Título de la obra.
 - Autor
 - Materiales utilizados.
 - Tamaño
 - Escribir algo sobre la obra.
5. TÍTULO DE LA EXPOSICIÓN
 - Cada uno pensaremos en un título para la exposición.
 - Elegiremos entre todos el título que más nos guste para la exposición.
6. EL CARTEL para la exposición

Entre todos diseñaremos un cartel para la exposición.
7. RECOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.
8. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE:

Repasaremos lo que hemos hecho en clase y pensaremos sobre que queda por hacer para preparar la exposición.

9. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

OBJETIVOS DE ESTA SESIÓN:

- Aprender a montar una exposición.
- Saber que partes elementos tiene una exposición.
- Buscar un título para la exposición.
- Diseñar el cartel para la exposición.
- Aprender a rellenar fichas técnicas.
- Organizar el espacio de exposición.
- Escuchar las opiniones de cada alumno sobre el trabajo de esta sesión.
- No se aburrirse con las explicaciones.
- Hablar en un tono adecuado para que no haya alboroto y no molestar a los demás.
- Cumplir las normas de clase.

¿Qué ha funcionado o no en esta sesión?

- Las explicaciones
- Las actividades
- La temporalización
- La forma de sentarse en clase
- Los materiales
- Nuestro comportamiento
- El uso del espacio
- ¿Ha habido algún momento inadecuado? ¿Cuál?

- Ideas para la siguiente sesión:

¿QUÉ ES LO QUE VAMOS A HACER HOY?

1. ENTREGAREMOS LAS ENCUESTAS.
2. Colocaremos LAS NORMAS DE CLASE en un lugar visible.
3. CONOCER EL ESPACIO DE LA EXPOSICIÓN
 - Iremos a conocer cuál será el espacio que tendremos para la exposición.
 - Pensaremos cual será el lugar más apropiado para colocar nuestras obras.
4. PREPARAR LAS OBRAS
 - Prepararemos una ficha técnica para todas las obras que hemos realizado en el taller. Deberemos de incluir:
 - Título de la obra.
 - Autor
 - Materiales utilizados.
 - Tamaño
 - Escribir algo sobre la obra.
5. TÍTULO DE LA EXPOSICIÓN
 - Cada uno pensaremos en un título para la exposición.
 - Elegiremos entre todos el título que más nos guste para la exposición.
6. EL CARTEL para la exposición

Entre todos diseñaremos un cartel para la exposición.
7. REGOGER Y LIMPIAR LOS MATERIALES.
8. EXPOSICIÓN DEL TRABAJO DE CLASE:

Repasaremos lo que hemos hecho en clase y pensaremos sobre que queda por hacer para preparar la exposición.
9. RELLENAR LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN.

TABLA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:

Fecha:

Nombre del proyecto:

1. Pensé que este proyecto era:

Aburrido 1 2 3 4 5 Interesante

2. El trabajo me resultó:

Fácil 1 2 3 4 5 Difícil

3. Creo que de este proyecto he aprendido:

Poco 1 2 3 4 5 Mucho

4. Este proyecto ha sido la:

La peor pieza en la que he trabajado

La mejor pieza en la que he trabajado

1 2 3 4 5

5. Las cosas más importantes que he obtenido de este proyecto son:

Quisiera añadir:

Cuadro de evaluación del estudiante

NOMBRE: FECHA:	Estudiante con respecto a la media	Estudiante con respecto al grupo	Estudiante con respecto a sí mismo
Aprendizaje Productivo			
Crítico			
Cultural			
Comportamiento			
Participación			
Comprensión			

- ¿Qué ha conseguido el alumno?
 - Empezar a trabajar motivados.
 - Seguir las normas de clase.
 - Visitar el espacio donde expondrá sus obras y elegir donde colocará cada cosa.
 - Proponer diferentes títulos para la muestra y elegir uno entre todos.
 - Preparar las fichas de sus obras.
 - Diseñar el cartel para la exposición.
 - Recoger sus cosas.
 - Rellenar la hoja de autoevaluación.
 - Apuntar en la agenda lo necesario para la siguiente clase.
 - Hablar en un tono adecuado.

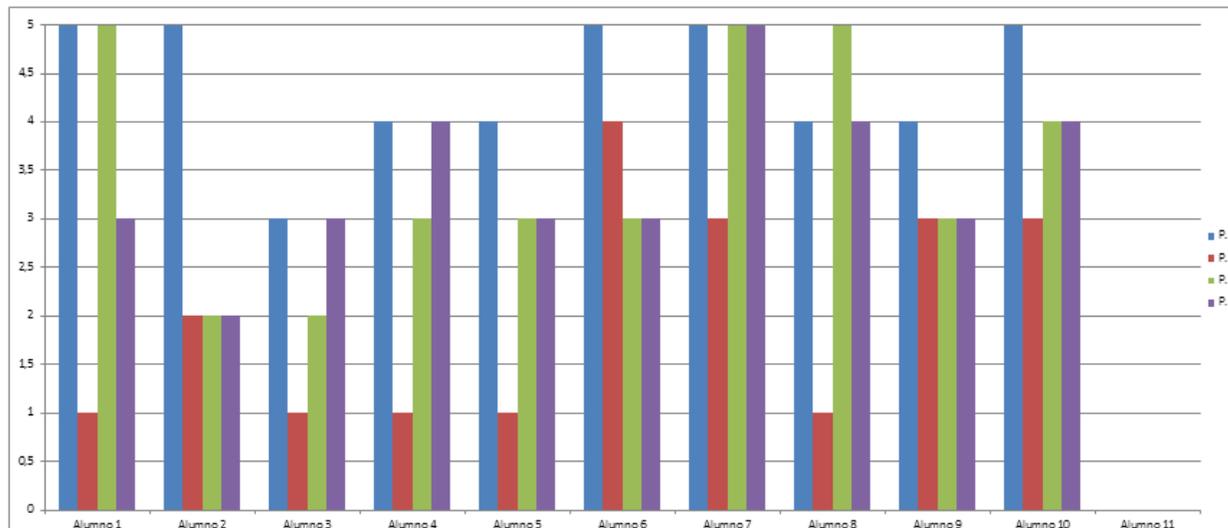
- Otras observaciones:

Anexo 4.1: Ejemplo para la recogida de datos de las tablas de autoevaluación

PRESENTACIÓN

	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8	Alumno 9	Alumno 10	Alumno 11
P.1	5	5	3	4	4	5	5	4	4	5	
P.2	1	2	1	1	1	4	3	1	3	3	
P.3	5	2	2	3	3	3	5	5	3	4	
P.4	3	2	3	4	3	3	5	4	3	4	
P.5		El trabajo en grupo y el dibujo por equipo					Los colores, las líneas, las formas y los contrastes	Cada vez escribo. Me ha parecido muy curiosa saber que he hecho el anterior, y de ahí salen dibujos extraños		Aprender algo nuevo	
P.6		Más tiempo para los dibujos									

Pregunta 1	Pense que este proyecto era...	1- Aburrido		5- Interesante
Pregunta 2	El trabajo me resultó...	1- Fácil		5- Difícil
Pregunta 3	Creo que de este proyecto he aprendido	1- Poco		5- Mucho
Pregunta 4	Este proyecto ha sido...	1- La peor pieza en la que he trabajado		5- La mejor en la que he trabajado
Pregunta 5	Las cosas más importantes que obtenido en este proyecto son...			
Pregunta 6	Quisiera añadir...			



Valoración Clase

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Media
Presentación	4,40	2,00	3,50	3,40	3,33
Sesión 1					0,00
Sesión 2					0,00
Sesión 3					0,00
Sesión 4					0,00
Sesión 5					---
Sesión 6					0,00
Sesión 7					0,00
Sesión 8					0,00
Sesión 9					0,00
Sesión 10					0,00
Sesión 11					0,00
Sesión 12					0,00
Sesión 13					0,00
Sesión 14					0,00
Sesión 15					0,00
Sesión 16					0,00
Sesión 17					0,00
Total	4,40	2,00	3,50	3,40	3,33