



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE
LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

TESIS DOCTORAL

**UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIO-
EDUCATIVO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES
CON SÍNDROME DE ASPERGER POR MEDIO
DEL ARTETERAPIA**

**PRESENTADA POR:
PEDRO JOSÉ REGIS SANSALONIS**

**DIRIGIDA POR:
DRA. DÑA. MARÍA DOLORES CALLEJÓN CHINCHILLA**

JAÉN, 17 DE MARZO DE 2016

ISBN 978-84-16819-75-1

AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar, me gustaría agradecer la preocupación y el apoyo mostrado durante estos últimos años a mi familia; a mis padres, María de los Ángeles y Pedro José, a mi hermana María de los Ángeles y a mi sobrina Nuria, mostrándome esta última que va a seguir no solo mis pasos, sino que va a mejorarlos.

En segundo lugar, a mi directora de Tesis, Lola Callejón. Gracias a su esfuerzo y dedicación, sus orientaciones, conocimientos, motivación y persistencia que han sido fundamentales para mi formación como investigador.

En tercer lugar, a la Asociación Asperger de Granada. No solo a aquellas personas que dirigen y trabajan en la asociación, sino también y haciendo hincapié, en el colectivo de niños y adolescentes que participaron en el proyecto. No obstante, dar las gracias a los padres y madres que siempre creyeron en este gran proyecto transformado en esta tesis doctoral.

Y por último, quiero agradecer a mis amigos que han desempeñado un importante papel en mi vida durante el desarrollo de esta tesis como han sido Esther, Soto, Isabel, David, Ana, Ana Fúnez, Rafa y Fran, haciendo una mención especial al profesor Juan Jiménez por su apoyo y comprensión durante el disfrute de mi beca y en especial, a Gloria, que no solo es mi compañera de trabajo sino también se ha convertido en una de mis mejores amigas.

Gracias a todos/as.



RESUMEN y PALABRAS CLAVE.

Desde hace años, niños y adolescentes con Síndrome de Asperger utilizan para su aprendizaje en la vida cotidiana imágenes que representan acciones y/o actitudes que deben de mostrar en casa, en el colegio, con los amigos, con los profesores o con sus familiares, pero son dibujos simples (icónicos). Creemos en las posibilidades de técnicas artísticas, como la fotografía y el video, como herramientas en este caso, audiovisuales para el desarrollo de sus habilidades sociales, comunicativas, funciones ejecutivas, flexibilidad cognitiva, iniciativa, metacognición, para su integración en la vida social, educativa y profesional en la que participan. Se propone el uso de estas herramientas y su aplicación a través de un proyecto socio-educativo y terapéutico por el interés y motivación que por ellas se demuestra.

Palabras clave: Síndrome de Asperger, habilidades sociales, habilidades comunicativas, proyecto de intervención socio-educativo, fotografía y video.

ABSTRACT and KEY WORDS.

For years, children and teenagers with Asperger's Syndrome use for his learning in the daily life images that represent actions and / or attitudes that must show in house, in the college, with the friends, with the teachers or with his relatives, but they are simple drawings (iconic). We believe in the possibilities of artistic technologies, as the photography and the video, as tools in this case, audio-visual for the development of his social, communicative skills, executive functions, cognitive, initiatory flexibility, metacognition, for his integration in the social, educational and professional life in which they take part. There proposes himself the use of these tools and his application across an educational and therapeutic project for the interest and motivation that for them show.

Key Words: Asperger's Syndrome, social skills, communicative skills, intervention socio-educative Project, video and photography.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	5
RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.	7
ABSTRACT AND KEY WORDS.	9
ÍNDICE.	11

INTRODUCCIÓN.	21
---------------------------	-----------

INTRODUCTION.....	25
-------------------	----

CAPÍTULO PRIMERO. SÍNDROME DE ASPERGER.....	35
--	-----------

INTRODUCCIÓN.	37
SÍNDROME DE ASPERGER: CONCEPTUALIZACIÓN E HISTORIA	39
CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DEL SÍNDROME DE ASPERGER.....	46
<i>Intereses y rutinas.</i>	46
<i>Déficits motores y sensoriales.</i>	47
<i>Cognición.</i>	48
<i>Comunicación y lenguaje.....</i>	50
<i>Interacción social.....</i>	51
NECESIDADES EN EL SÍNDROME DE ASPERGER.	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	55

CAPÍTULO SEGUNDO. ARTETERAPIA Y ASPERGER 61

INTRODUCCIÓN.	63
ARTETERAPIA: CONCEPTUALIZACIÓN.	65
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS EN ARTETERAPIA.	65
<i>Perspectiva Psicoanalítica.</i>	65
<i>Orientación Humanista.</i>	68
<i>orientación Psicopedagógica.</i>	71
Arteterapia Conductual.	71
Arteterapia Cognitivo-Conductual.	72
<i>Perspectiva multimodal y ecléctica.</i>	74
ARTETERAPIA EN ASPERGER.	75
<i>Contextos de aplicación.</i>	75
<i>Beneficios para el colectivo con Asperger.</i>	76
RECURSOS Y MEDIOS DEL ARTETERAPIA: LA FOTOGRAFÍA Y EL VÍDEO.	79
<i>El uso de la fotografía.</i>	80
<i>El uso del video.</i>	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	83

CAPÍTULO TERCERO. LA IMAGEN Y EL ASPERGER..... 91

INTRODUCCIÓN.	93
LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVA Y COMUNICATIVA (SCAA).	95
COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA.	97
SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN CON AYUDA. .	100
<i>El sistema Braille.</i>	103
<i>El sistema BLISS.</i>	103
<i>El programa PECS.</i>	104
<i>Los sistemas pictográficos de comunicación (SPC).</i>	106
SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN SIN AYUDA. ...	108
<i>Comunicación bimodal.</i>	108

<i>Lenguaje de signos.</i>	109
<i>Benson Schaeffer y su programa de comunicación total.</i>	110
LA IMPORTANCIA DE LA IMAGEN. DEL PICTOGRAMA A LA IMAGEN REAL.	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	117

CAPÍTULO CUARTO. FOTOTERAPIA Y VIDEOTERAPIA 123

INTRODUCCIÓN.	125
CONCEPTO DE FOTOTERAPIA.	127
CONCEPTO DE VIDEOTERAPIA.	130
USOS DE LA FOTOTERAPIA Y VIDEOTERAPIA.	132
<i>Algunas técnicas para utilizar en fototerapia y videoterapia.</i>	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.-	140

CAPÍTULO QUINTO. METODOLOGÍA 149

INTRODUCCIÓN.	151
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	153
HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.	154
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.	155
<i>Proceso de la investigación.</i>	155
<i>Características de la muestra y participantes.</i>	157
<i>Selección de instrumentos y variables de análisis.</i>	160
<i>Análisis de los datos.</i>	164
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	166

CAPÍTULO SEXTO. PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVO. 173

INTRODUCCIÓN.	175
PARA TRABAJAR CON ASPERGER.	177
ASPECTOS IMPORTANTES EN EL PROCESO.	180

<i>La motivación intrínseca</i>	180
<i>La creatividad</i>	181
<i>Las funciones ejecutivas: organización, planificación y ejecución</i>	183
<i>Las habilidades sociales</i>	185
TÉCNICAS ARTÍSTICAS (Y TERAPÉUTICAS) DE LA FOTOGRAFÍA Y EL VÍDEO	187
<i>El autorretrato</i>	187
<i>El collage</i>	187
<i>La fotografía en el cartel</i>	188
<i>La fotonovela</i>	188
<i>Las historias sociales</i>	189
<i>La imagen secuenciada (1): el cinemagraph</i>	190
<i>La imagen secuenciada (2): el stop motion</i>	190
PROYECTO VISUALIZ-ARTE	192
<i>Introducción</i>	192
<i>Justificación</i>	192
<i>Objetivos del Proyecto</i>	193
<i>Calendario y sesiones</i>	193
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200

CAPÍTULO SÉPTIMO.RESULTADOS Y DISCUSIÓN 207

INTRODUCCIÓN	209
RESULTADOS	211
DISCUSIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS	255
<i>Análisis de los datos</i>	257
Emociones y conducta	257
Metacognición y memoria de trabajo	258
Organización y planificación	259
Trabajo en equipo	260
Iniciativa	261
Flexibilidad, cambio, imagen e identidad	262
Habilidades sociales	263

Habilidades comunicativas.....	264
<i>Validez de los datos.</i>	265
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	266

CAPÍTULO OCTAVO. CONCLUSIONES 267

INTRODUCCIÓN.	269
CONCLUSIONES.....	271
<i>Líneas de investigación futuras.</i>	274
CONCLUSIONS.....	277
<i>Future lines of investigation</i>	274

ÍNDICE DE ANEXOS. 287

ANEXO I.- HOJA DE CONSENTIMIENTO.....	289
ANEXO II.- CUESTIONARIO PREVIO.....	291
ANEXO III.- FICHA DE RECOGIDA DE DATOS	305

(A) CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.

La realización de un curso de educación ambiental durante el año 2012, fue mi primer contacto con personas con autismo gracias a la asociación “Juan Pérez Martos” de Jaén, debido a que una de las personas que participaba en el curso, tenía hijos con este trastorno. La realización, posteriormente, de varias actividades en colaboración con esta asociación, fue el inicio del interés por las personas con este Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Esto tuvo como consecuencia la puesta en marcha de un Trabajo Tutelado de Iniciación a la Investigación (TTII) sobre el uso de la fotografía y el vídeo con adolescentes con Síndrome de Asperger (SA) que más tarde, derivó en el desarrollo de esta Tesis Doctoral.

De este trabajo previo y a propuesta de mi directora de tesis, planteamos que para las necesidades de estas personas de comunicación y relación, de estructuración y flexibilización, el uso de la fotografía y el video como herramientas artístico-educativas, podía ser útil para favorecer en su desarrollo la adquisición, tanto de destrezas manuales, como de habilidades sociales e incluso estrategias cognitivas que le permitieran una mejor relación con su entorno y por tanto, una mejora de vida.

Tras el contacto con asociaciones en el ámbito local (Asociación de Asperger de Jaén), regional (asociaciones de Asperger que existían en el mapa andaluz), estatal (contactando con la Federación de Asperger de España) y algunos países de Europa y América (obteniendo respuesta de asociaciones de distintos países como Estados Unidos y Portugal), nos encontramos, al cuestionarlos, con una respuesta negativa generalizada por parte de estas asociaciones en cuanto al uso de los medios audiovisuales (fotografía y vídeo) en las actividades que realizaban desde sus respectivas asociaciones.

Esto nos hizo considerar la novedad de la propuesta de uso de la fotografía y el vídeo con adolescentes con asperger, y nos cuestionamos la posibilidad de llevar a cabo un programa de intervención por medio de estos medios.

Si la búsqueda de contactos en el ámbito de la educación no formal fue dificultosa, el acercamiento a la educación formal no fue mucho más efectivo y fácil. Cuando, por el interés en el ámbito educativo, la propuesta se planteó a responsables de diversos centros de Educación Secundaria (directores y orientadores), en los cuales, estudiaba alumnado con el Trastorno del Espectro Autista (TEA)¹ se obtuvo reticencias y respuestas negativas. Justificando, en un caso, no posibilitar esta investigación por las posibles dificultades y respuestas negativas que se pudieran por parte de los familiares ante la hipotética posibilidad de que las fotografías y videos de sus hijos fuesen difundidos en internet (lo que contradeciría la ética de la investigación, que en todo momento, como se ha hecho, ha de respetar la intimidad de las personas). Quizás por ello, cuando más tarde, pudimos explicar lo que pretendíamos llevar a cabo, ante el grupo de padres de niños y adolescente que aceptaron participar en el desarrollo de esta propuesta, nos resultó curioso, -aunque más lógico que lo que hasta ese momento había vivido-, la buena aceptación de los padres al programa.

En la misma línea, conscientes de la necesidad de la participación de todos los colectivos sociales y de que avanzar en la investigación resulta fundamental para ayudar a personas con estos trastornos,² desde la Federación de Asperger de España, en Madrid, se ofrecieron a prestarnos, toda la ayuda posible dando por hecho, las numerosas barreras que se encuentran. Y esto nos animó a continuar intentándolo.

¹ En un caso, uno de los alumnos no estaba diagnosticado con síndrome de asperger, otras personas no supieron explicar qué clase de autismo definían a estos adolescentes, ya que todos ellos ponían dificultades a la investigación, exponiendo como excusa la no colaboración de los familiares (y del profesorado) para realizar con ellos, las actividades, aun cuando se les ofreció el apoyo y la colaboración para sus necesidades.

² Aunque hablamos de estos trastornos de una perspectiva general, en el capítulo primero de la tesis, abordaremos las diferencias existentes entre el autismo y el síndrome de asperger.

Durante el mes de Septiembre de 2013, en la página web del Centro de Profesorado de Granada³, se publicó la celebración de unas Jornadas a través de la Asociación de Asperger de Granada como organizadores, tituladas: “III Jornadas Asperger y Educación” durante los días 24, 25 y 26 de octubre en la Facultad de Ciencias de la Educación, asistiendo a ellas.

En esos días, tuvimos la suerte de conocer a algunas de las personas que conformaban el equipo técnico de la Asociación, así como a diversos ponentes que asistieron a la celebración de dicha cita⁴. Habiendo conectado con la asociación, ésta se mostró interesada por nuestra propuesta, y se nos emplazó a Enero de 2014 para presentarles el proyecto de intervención socio-educativo, que se desarrolla en esta tesis, que queríamos llevar a cabo, y en el cual, pretendíamos utilizar la fotografía y el vídeo como herramientas artísticas, pero también arteterapéuticas.

Así pues, tras concertar una cita con la psicóloga del centro y ésta a su vez, con los padres de los pre-adolescentes y adolescentes con SA, la reunión tuvo lugar en el espacio de la asociación, explicando en qué consistía el proyecto y que se pretendía llevar a cabo, repartiendo un portafolio con la información a cada uno.

La amabilidad y la atención que mostraron los padres y madres de estos niños y niñas, fue excepcional; apoyando poder realizar todo aquello que pudiera suponer una mejora educativa y social de sus hijos/as, permaneciendo muy interesados en lo que estaban escuchando por lo novedoso, según sus comentarios, que la propuesta les parecía y las expectativas que les abría.

El Proyecto que se desarrolla en esta tesis y, que se designó como, “MIR-ARTE. Soy igual que tu” tenía la intención de trabajar con la fotografía y el vídeo como herramientas artísticas, que permitieran fomentar la creatividad y flexibilidad

³ www.cepggranada.org

⁴ En la clausura de las Jornadas, se conocieron diversas experiencias vividas de diferentes personas que tenían Síndrome de Asperger (un adulto, un adolescente y una pre-adolescente) y familiares que contaron las dificultades a las que se tienen que enfrentar en el día a día ante el desconocimiento de la sociedad de este Trastorno.

cognitiva al tiempo que desarrollar las funciones ejecutivas; se creía que el uso de estos medios, además, podía permitir la motivación e implicación de los participantes; las actividades artísticas crear nuevas posibilidades para expresar, promoviendo así la comunicación y la mejora de sus habilidades sociales, convirtiéndose así en recursos artístico-terapéuticos.

Consideramos que la fotografía y el vídeo podían resultar interesantes a la hora de trabajar con los adolescentes caracterizados por el SA, pues la imagen es uno de los recursos más utilizados para su desarrollo social y educativo. Su aplicación es habitual, pero, se trabaja con pictogramas, imágenes simples y estereotipadas, a diferencia, la propuesta de esta investigación es usar imágenes reales (fijas y en movimiento) con medios y recursos actuales, que pueden ser igualmente válidos y en todo caso, más motivadores e interesantes para ellos, por lo que se convierte en propósito de esta investigación, analizar los resultados de su utilización

Para lograr los objetivos, se proponen, la utilización de la imagen, en este caso por medio de la fotografía y el vídeo, -como herramientas artísticas-, lo que les permitirá potenciar el pensamiento metafórico, la imaginación, la creatividad y, por tanto, la flexibilidad de pensamiento, algo necesario de trabajar con estos sujetos. El vídeo además permite incorporar diálogos o música, enriqueciendo la posibilidad de crear y representar narrativas, favoreciendo el uso del lenguaje y la comunicación. El uso de la fotografía y el vídeo les permitirá trabajar tanto aspectos personales como sociales: su imagen, su entorno, relacionarse (lo que se ve, lo que no, lo que se cree y/o se quiere ver, lo que otros ven...), reflexionar sobre temas de interés y comunicarlo a los demás. Y con todo esto, trabajar el desarrollo de las funciones ejecutivas, al tener que planificar, desarrollar y llevar a buen término un trabajo, facilitándoles el poder llevar a cabo un propósito o aspiración, importante motivador para crecer y superarse.

En esta tesis se presenta el proyecto desarrollado, así como los resultados obtenidos al llevarlo a cabo con un grupo de niños y adolescentes. Como punto de partida, en el marco teórico se encuadra la investigación partiendo de los conceptos básicos y el contexto de aplicación: Síndrome de Asperger, Pictograma, fototerapia y videoterapia realizando una búsqueda bibliográfica para conocer el estado de la cuestión; tras ello, se expone el programa, se analizan los datos y se presentan las conclusiones que de todo ello deriva.

INTRODUCTION.

The accomplishment of a course of environmental education during the year 2012, it was my first contact with people with autism thanks to the association "Juan Perez Martos" of Jaen, due to the fact that one of the persons who was taking part in the course, had children with this disorder. The accomplishment, later, of several activities in collaboration with this association, it was the beginning of the interest for the persons with this Autistic Spectrum Disorder (ASD).

This took the putting as a consequence in march of a Trabajo Tutelado of Initiation to the Investigation (TTII) on the use of the photography and the video with teenagers with Asperger's Syndrome (SA) that later, it derived in the development of this Doctoral Thesis.

This preliminary study on a proposal from my dissertation advisor we propose that for the needs of these people of communication and relation, of structure and flexibility, the use of the photography and the video as artistic - educational tools, it was possible to be useful to favor in his development the acquisition, so much of manual skills, since of social skills and enclosedly cognitive strategies that were allowing him a better relation with his environment and therefore, an improvement of life.

After the contact with associations in the local area (Asperger's Association of Jaen), regional (Asperger's associations that existed in the Andalusian map), state (contacting Asperger's Federation of Spain) and some Europa's countries and America (obtaining response of associations of different countries as The United States and Portugal), we are, on having questioned them, with a negative response generalized on the part of these associations as for the use of the audio-visual means

(photography and video) in the activities that they realized from his respective associations.

This made us consider the innovation of the offer of use of the photography and the video with teenagers with Asperger, and we question the possibility of carrying out a program of intervention by means of these means. If the search of contacts in the area of the not formal education was difficult, the approximation to the formal education was not much more effective and easy. When, for the interest in the educational area, the offer appeared to persons in charge of diverse centers of Secondary Education (the directors and school counselors), in which, he was studying student body with the Autistic Spectrum Disorder (ASD)⁵ reticences and negative answers were obtained. Justifying, in a case, not to make this investigation possible for the possible difficulties and negative answers that could on the part of the relatives before the hypothetical possibility that the photographs and videos of his children were spread in Internet (what discuss the ethics of the investigation, which at all time, since it has been done, he has to respect the intimacy of the persons). Probably for it, when later, we could explain what we were trying to carry out, before the group of parents of children and teenager who agreed to take part in the development of this offer, it turned out to be to us curious, - though more logical than what up to this moment it had lived-, the good acceptance of the parents to the program.

In the same line, conscious of the need of the participation of all the social groups and of that to advance in the investigation turns out to be fundamental to help persons with these disorders⁶, from Asperger's Federation of Spain, in Madrid,

⁵ In a case, one of the pupils was not diagnosed by asperger syndrome, other people could not explain what class of autism they were defining to these teenagers, since all of them were putting difficulties to the investigation, exhibiting like it excuses not collaboration of the relatives (and of the professorship) to realize with them, the activities, even if one offered them the support and the collaboration for his needs.

⁶ Though we speak about these disorders of a general perspective, in the first chapter of the thesis, we will approach the existing differences between the autism and the asperger syndrome.

they offered to give us, the whole possible help giving for fact, the numerous barriers that they find. And this encouraged us to continue trying it. During September, 2013, in the web page of the Center of Professorship of Granada⁷, published the celebration of a few Days across the Association of Asperger of Granada as organizing, titled: "The IIIrd Days Asperger and Education " during the 24th, October 25 and 26 in the Faculty of Sciences of the Education, attending them.

In these days, we were lucky to know some of the persons who were shaping the technical equipment of the Association, as well as to diverse referees that were present at the celebration of the above mentioned appointment⁸. Having connected with the association, it is she proved to be interested in our offer, and we were located to January, 2014 them presented the project of intervention educational partner, who develops in this thesis, which we wanted to carry out, and in whom, we were trying to use the photography and the video as artistic tools, but also arteterapéuticas.

This way so, after coordinating an appointment with the psychologist of the center and this one in turn, with the parents of the pre-teens and teenagers with SA, the meeting took place in the space of the association, explaining of what the project was consisting and that was trying to be carried out, distributing a portfolio with the information to each one.

The amiability and the attention that there showed the parents and mothers of these children, was exceptional; resting all that being able to realize that it could suppose an educational and social improvement of his children / ace, remaining very interested in to what they were listening for the new thing, according to his comments, that the offer seemed to them and the expectations that it was opening them.

⁷ www.cepgranada.org

⁸ In the closing of the Days, there were known diverse experiences lived of different persons who had Asperger's Syndrome (an adult, a teenager and a pre-teen) and relatives who counted the difficulties which they have to face in day after day before the ignorance of the company of this Disorder.

The Project that develops in this thesis and, that was designated as, "LOOK-ART. I am like you" it had the intention of working with the photography and the video as artistic tools, which were allowing to promote the creativity and cognitive flexibility at the time that to develop the executive functions; one was thinking that the use of these means, in addition, could allow the motivation and implication of the participants; the artistic activities to create new possibilities to express, promoting this way the communication and the improvement of his social skills, turning this way into artistic - therapeutic resources.

We think that the photography and the video could turn out to be interesting at the moment of working with the teenagers characterized by the SA, since the image is one of the resources most used for his social and educational development. His application is habitual, but, one works with pictograms, simple and stereotyped images, to difference, the offer of this investigation is to use royal images (you fix and in movement) with means and current resources, which can be equally valid and more motivating and interesting for them, for what it turns into intention of this investigation, to analyze the results of his utilization.

To achieve the aims, they propose, the utilization of the image, in this case by means of the photography and the video, as artistic tools-, which will allow them to promote the metaphorical thought, the imagination, the creativity and, therefore, the flexibility of thought, something necessary of working with these subjects. The video in addition allows to incorporate dialogs or music, enriching the possibility of creating and representing narratives, favoring the use of the language and the communication.

The use of the photography and the video will allow them to work so much personal as social aspects: his image, his environment, to relate (what sees, which not, which one believes and / or one wants to see, which others see ...), to think about topics of interest and to communicate it to the others. And with all that, to work the development of the executive functions, on having had to plan, develop and take to good term a work, facilitating the power to them to carry out an intention or aspiration, importantly motivating to grow and to excel itself.

In this thesis one presents the developed project, as well as the results obtained on having carried out it with a group of children and teenagers. As point of

item, in the theoretical frame the investigation is fitted departing from the basic concepts and the context of application: Asperger's Syndrome, Pictogram, phototherapy and videotherapy realizing a bibliographical search to know the condition of the question; after it, the program is exposed, the information is analyzed and they present the conclusions that from all this it derives

(B) ENCUADRAMIENTO TEÓRICO

CAPÍTULO PRIMERO.

SÍNDROME DE ASPERGER.

“Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil”.

(Albert Einstein)

INTRODUCCIÓN.

En este primer capítulo de la tesis doctoral, no se pretende hacer un análisis extensivo de la bibliografía existente en cuanto al concepto de SA, puesto que es mucha y variada; lo que se acomete, es conocer las bases teóricas que nos permitan establecer una propuesta precisa y de utilidad.

Por ello se trata de la evolución del concepto de SA, de su historia, de las características que lo han identificado a lo largo del siglo XX y siglo XXI, partiendo de los autores significativos que han desarrollado su investigación en torno a este TEA⁹, enunciando cuales son las características comunes que definen al colectivo participante en el estudio para así poder establecer sus necesidades y tenerlas como punto de partida en este trabajo de investigación.

⁹ Desde la publicación del DSM-V (Manual de Psicología Americana) en el año 2013, el SA se encuentra recogido dentro del TEA (junto a otros trastornos como el autismo, el autismo de alto funcionamiento o el síndrome de Rett), mientras que en el anterior manual (DSM-IV) publicado en el año 1994, el síndrome de asperger era considerado como un TGD, diferenciándose del TEA.

SÍNDROME DE ASPERGER: CONCEPTUALIZACIÓN E HISTORIA.

El científico vienés Hans Asperger, identificó en los años cuarenta del siglo XX, cuatro niños que poseían unas características inusuales (León, 2008). Describió una forma un tanto original a la hora de utilizar la mirada, el habla o simplemente los movimientos corporales de estos niños. Se observó que este trastorno podía darse desde personas con discapacidad intelectual hasta otras personas que podían valorarse como genios (Asperger, 1944).

A lo largo de la historia muchos personajes han presentado conductas sociales atípicas, que hoy identificamos como características del síndrome de asperger. Personalidades como Isaac Newton, Charles Darwin o Albert Einstein, entre otros, presentan características de este síndrome (Fitzgerald y O'Brien, 2007).

Los rasgos de la *psicopatía autista* descrita por Asperger, según Sevilla Villagómez (2008) son los siguientes:

- (...) El trastorno comienza a manifestarse alrededor del tercer año de vida del niño o en ocasiones a una edad más avanzada.
- El desarrollo lingüístico del niño (gramática y sintaxis) es adecuado y con frecuencia avanzado.
- Existen deficiencias graves con respecto a la comunicación pragmática o uso social del lenguaje.
- A menudo se observa un retraso en el desarrollo motor y una torpeza de la coordinación motriz.
- Trastorno de la interacción social, presente como incapacidad para la reciprocidad social y emocional.
- Trastorno de la comunicación no-verbal.
- Desarrollo de comportamientos repetitivos e intereses obsesivos de naturaleza idiosincrásica.

- Desarrollo de estrategias cognitivas sofisticadas y pensamientos originales.
- Posibilidad de integración en la sociedad (...) (pág. 15)

Desde que en los años cincuenta del siglo XX, el SA fuera considerado como una patología característica, mucho se ha dicho y desdicho sobre éste síndrome. Prácticamente a la vez que Hans Asperger (1943) exponía su postura en Europa, Leo Kanner (1943) lo hacía en los Estados Unidos (Brito, 2011).

Se daban varias similitudes entre las caracterizaciones de las patologías que ambos hacían públicas, especialmente en lo referente al comportamiento estereotipado y las dificultades motoras; las mayores diferencias radicaban en la concepción que cada uno de ellos proponía: “autismo infantil” (Kanner, 1943) y “psicopatía autista”. Kanner (1943) describió niños con *rasgos autistas más severos*, mientras que Asperger (1944) describió niños con *mayores capacidades*. Mientras en la descripción de Kanner, se señalaba un retraso del lenguaje, en la de Asperger, el habla y los aspectos formales del lenguaje los adquiría el niño en cierto tiempo o incluso precozmente (Léniz Eguiguren, 2007; León, 2008; Alonso Peña, 2009; Rodrigues, 2010).

A pesar de que los rasgos descritos por el Doctor Asperger, se consideraban más claros y descriptivos -de hecho se siguen usando por los investigadores- fueron ignorados, en los treinta años siguientes, dominando la visión de Kanner acerca del autismo¹⁰. Los criterios de diagnóstico, comportaban en las personas con el síndrome de asperger, una gran falta de sensibilidad hacia los demás y un deterioro severo del lenguaje, afectando en diversas áreas del desarrollo que interfieren en la calidad de vida de estas personas.

En 1981, se menciona por primera vez en la literatura científica el nombre de SA, el nombre con el que hoy se conoce este TEA; lo hacía Lorna Wing con el trabajo titulado “*Asperger’s Syndrome: a clinical account*” publicado en la revista *Psychological Medicine* (Léniz Eguiguren, 2007).

¹⁰ Europa sufrió un grave retraso cultural e intelectual en la exposición de conocimientos debido a la segunda guerra mundial (1939 – 1945) y la posguerra.

Esta autora hacía referencia a los trabajos de Asperger, retomando los criterios y reiniciando las investigaciones que llevó a cabo anteriormente el austríaco. Este fue el comienzo de un gran número de publicaciones y trabajos científicos, que hasta hoy, y sobre todo en inglés (aunque también hay muchas referencias en otros idiomas como alemán o italiano), han ido aportándose conocimientos acerca de éste trastorno.

Las características principales del síndrome de asperger según Wing, y que difieren de aquellas que hemos apreciado anteriormente según Sevilla Villagómez (2008) y defendidas por Hans Asperger, son:

- (...) Algunas anomalías conductuales comienzan a manifestarse en el primer año de vida del niño.
- El desarrollo del lenguaje es adecuado, aunque en algunos individuos puede existir un retraso inicial moderado.
- El estilo de comunicación del niño tiende a ser pedante, literal y estereotipado.
- El niño presenta un trastorno de la comunicación no verbal.
- El niño presenta un trastorno grave de la interacción social recíproca con una capacidad disminuida para la expresión de empatía.
- Los patrones de comportamiento son repetitivos y existe una resistencia al cambio.
- El juego del niño puede alcanzar el estadio simbólico, pero es repetitivo y poco social.
- Se observa un desarrollo intenso de intereses restringidos.
- El desarrollo motor (grueso y fino) puede manifestarse retrasado y existen dificultades en el área de la coordinación motora.
- El diagnóstico de autismo no excluye el diagnóstico del síndrome de asperger(...) (pág. 17)

Estos autores concluyen que existe una variedad de criterios en uso, lo que hace difícil la interpretación de los resultados de las investigaciones, y que, al ser flexibles, son criterios que pueden aplicarse a pacientes con distintos trastornos. Y

aunque el CIE-10¹¹, intenta crear una categoría homogénea, ésta puede ser rígida y estrecha.

En 1992, Ghaziuddin, Tsai y Ghaziuddin, realizaron una comparativa de los criterios de diagnóstico del síndrome, según distintos autores:

	Asperger (1944)	Wing (1981)	Gillberg (1989)	Stzamari e al. (1989)	Tantam (1988)	ICD-10 (1988)
Retraso del habla	No	Puede estar presente	Puede estar presente	No se indica	Puede estar presente	No
Retraso cognitivo	No	Puede estar presente	Puede estar presente	No se indica	Puede estar presente	No
Torpeza	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Deterioro social	Si	Si	Si	Gestos torpes	Si	Usual
Discurso pedante	Si	Si	Si	Si	Si	Sin mencionar
Intereses absorbentes	Si	Si	Si	Si	Si	Usual

Tabla 1. Comparativa de criterios según Tsai Ghaziuddin (1992)

El investigador canadiense Peter Stzamari, según Simon Baron Cohen (2010), junto con su grupo en la década de los noventa, hacen una propuesta diferente de lo que plantea Wing y Gillberg (1989) por lo que señala, que el síndrome de asperger y el autismo no son diagnósticos compatibles.

El planteamiento de Stzamari (1989) recibe mucha crítica de parte de otros investigadores, en especial de los dedicados al autismo, a quienes les preocupa que no se puede especificar la clasificación con otros trastornos o retrasos más simples o separarlos de condiciones clínicas.

¹¹ Clasificación internacional de enfermedades, publicada por la Organización Mundial de la Salud que se utiliza junto al DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, de la Asociación Americana de Psiquiatría) para clasificar y codificar signos, síntomas, causas, etc. de enfermedades.

Mientras la Asociación de Psiquiatría Americana en su manual de diagnóstico DSM – IV (1994) presenta el SA como algo diferente al Autismo. Actualmente, aunque la versión del manual DSM – V (2013), considera al SA dentro del TEA, siguen existiendo discrepancias entre investigadores, médicos, psicólogos y psiquiatras; sigue existiendo controversia; según Alonso Peña (2009) aún todavía, no se han clarificado todos aquellos agentes que intervienen, existiendo dos enfoques diferenciados:

- Uno señala las similitudes entre ambos trastornos, siendo el SA la versión más leve y favorable del autismo (comparable o similar al autismo de alto funcionamiento o aquellas personas que tienen un buen nivel de inteligencia) pero en todo caso, no todas las personas son inteligentes. Dentro del TEA se incluyen otros trastornos como el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, el Síndrome de Heller, el Trastorno semántico – pragmático o Disfasia semántico – pragmática.
- El otro, resalta las diferencias, señalando sobre todo la presencia de problemas motores mucho más marcados en el síndrome de asperger que lo distinguen del autismo de alto funcionamiento.

Uno de los autores que más ha profundizado sobre el síndrome de asperger es Tony Attwood, resultando su libro *“Guía del Síndrome de Asperger”* uno de los manuales más utilizados.

Para Attwood (2011), los niños con SA tienen las siguientes características:

- (...) Retraso de la madurez y el razonamiento social.
- Empatía inmadura.
- Dificultades para hacer amigos, con frecuencia, son objeto de burla de otros niños.
- Dificultades con la comunicación y el control de las emociones.
- Destrezas poco comunes del lenguaje: vocabulario y sintaxis normales pero retraso de la capacidad de conversación, prosodia poco común y tendencia a ser pedantes.

- Fascinación por un tema que es extravagante, en la intensidad o en su forma de prestarle atención.
- Dificultades para mantener la atención en clase,
- Perfil poco común de aptitudes de aprendizaje.
- Necesidad de apoyo en algunas destrezas de autosuficiencia y de organización.
- Torpeza motora tanto por lo que se refiere a la marcha como a la coordinación.
- Sensibilidad a los ruidos, aromas o texturas concretos (...) (pág. 56)

En el siguiente cuadro se resumen las características señaladas por distintos autores importantes que han investigado este trastorno:

Ítems	Asperger	Kanner	Wing	Stzamari	Attwood
Manifestación	3 años	6 meses-3 años	1 año	Si	Si
Desarrollo lingüístico	Avanzado	Avanzado/ Retraso	Cierto retraso	Pedantes	Si
Comunicación	Deficiente	Si	Si	Torpeza	Si
Desarrollo motor	Torpeza	Pasivo	Si	Si	Si
Interacción social	Poca	Poca/ Nula	Si	Aislamiento social	Poca
Intereses	Estereotipos	Si	Si	Si	Si
Pensamientos	Imaginativos	Si	Si	Si	Si

Tabla 2.- Resumen de las características de estos autores (elaboración propia).

Aunque en la mayoría de la bibliografía en el ámbito del SA recoge las características generales, es necesario señalar que cada individuo puede tener o no esas características que se mencionan. Cada individuo posee un ritmo de aprendizaje, comportamiento, relación social, habilidades sociales y comunicativas, diferenciadas de sus iguales, consiguiéndose a través de las diferentes terapias, desarrollar sus

capacidades de una forma sana y saludable, pues desde la obligatoriedad de la educación (infantil, primaria y secundaria) la aceptación de niños y adolescentes con síndrome de asperger puede ser un grave problema ante el desconocimiento y la ausencia de empatía por parte de sus iguales (y en muchos casos del desconocimiento del personal educativo que conviven con ellos), sintiéndose ellos mismos diferentes del resto de sus compañeros, lo que puede resultar un grave problema de autoestima, estrés y conducta.

CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DEL SÍNDROME DE ASPERGER.

Se trata en este bloque de las características más comunes de las personas que tienen SA comenzando con la necesidad de rutinas, de sus intereses que pueden llegar a ser obsesivos, de sus peculiaridades cognitivas, de comunicación y relación social.

Intereses y rutinas.

“Paso mucho tiempo leyendo porque es una de las cosas que más me gustan. En mi vida he leído centenares de libros y si los libros fueran comida, yo estaría muy gordo”. (Luis, niño con SA, en Keneth Hall, 2003)

Las personas que tienen SA, aunque son capaces de mantener una vida normal, independiente y desempeñar labores profesionales.; necesitan sentirse seguros de sí mismos, y por ello es fundamental avisarles de lo que se va a desarrollar a continuación, siguiendo una estructura y llevar rutinas en el ámbito familiar y educativo (Attwood, 2007).

La mayoría de ellos poseen una gran memoria, y quizás, un comportamiento que puede considerarse *excéntrico*. Mantienen una obsesión con uno o varios temas específicos, pueden coleccionar objetos, estudiar y saber todo aquello relacionado con su interés (Asperger, 1944; Wing, 1981; Attwood, 1998):

(...) Parece haber una sucesión en el desarrollo de la naturaleza de los intereses, y el siguiente período es la fascinación por un tema en lugar de por un objeto. Los temas más comunes son el transporte

(especialmente trenes y camiones), dinosaurios, electrónica y ciencia. La persona desarrolla un conocimiento enciclopédico, leyendo ávidamente información acerca de sus intereses y preguntando incesantemente. Sin embargo, el interés es principalmente una ocupación solitaria, y no se relaciona con los gustos de sus pares. Un rasgo común es la fascinación por las estadísticas, el orden y la simetría. (...) El interés también puede ser expresado en arte, con la fascinación por la perspectiva, el detalle o la arquitectura. La electrónica y las computadoras son otros intereses que pueden ser utilizados (...) Los niños pueden desarrollar un interés inusitado en pretender ser una persona o un animal (...) El interés implica una imaginación y creatividad considerable por parte de los niños, aprendiendo acerca de los estilos de vida y los oficios. No obstante, estas solitarias ocupaciones son generalmente las que dominan sus pensamientos y sus juegos (...) (págs. 89 - 91)

Respecto a éste interés, destaca el especial énfasis de éstas personas por tratar de establecer una conversación con los demás sobre el tema, para hacer ver sus conocimientos, como una actividad que le es placentera y satisfactoria a nivel cognoscitivo; comunicación que en otros casos puede resultar deficiente y difícil de establecer pues necesitan consistencia, relajarse y calmar su ansiedad..

Déficits motores y sensoriales.

“No me resulta fácil saber a ciencia cierta qué me hace diferente, porque yo me siento muy normal. Creo que hay algunas diferencias en la forma en que siento y aprendo cosas. Siempre trato de esforzarme en aquellas cosas que yo considero difíciles. Es una cosa muy importante”

(Mario, niño con SA, en Keneth Hall, 2003)

Como previamente se ha señalado, la torpeza motora es uno de los aspectos que identifican a niños con SA. Cuando aprenden a caminar varios meses más

tarde de lo que sus familiares esperan, gestos cotidianos como hacer los nudos de los cordones de los zapatos o jugar con la pelota, también se ven limitados, siendo un aspecto muy importante, el poder trabajar con ellos en el aspecto de la psicomotricidad (Klin, 2006; Brito, 2011).

Estos déficits motores pueden resultar negativos en los niños y adolescentes con SA, pues tras la realización de una actividad física o artística en la que la coordinación motora resulta fundamental, puede desembocar en un impacto en las interacciones sociales de los individuos y en su relación social con los demás (Griffin et al, 2000; Myles et al, 2000; Klin, 2006)

En cuanto a las respuestas atípicas frente a los estímulos del medio que les rodea, y las dificultades para integrar las sensaciones captados por los sentidos, les afecta todo aquello que esté relacionado con los estímulos sonoros, visuales, táctiles u olfativos, resultando incómodo la afección de estos estímulos en sus vidas cotidianas (Griffin, 2006; Baron-Cohen, 2008).

Cognición.

A nivel cognitivo, el profesor Tony Attwood (1998) expresa lo siguiente:

(...) Desgraciadamente, hay una tendencia de la gente a juzgar las habilidades intelectuales de las personas por su vocabulario y conocimiento de hechos, y como muchos niños con síndrome de asperger son bastante hábiles en estas áreas y puede hacerse la suposición de que el niño es notablemente inteligente. Sin embargo, cuando al niño se le somete a una valoración intelectual formal su Coeficiente Intelectual Global puede ser decepcionantemente más bajo de lo esperado (...) (pág. 115)

Según Léniz Eguiguren (2007) y M. de la Iglesia Gutiérrez (2007) las características específicas de las personas con asperger, en este aspecto, como las siguientes:

- **Memoria:** aun cuando, no han desarrollado el lenguaje y la capacidad de acumular informaciones y/o datos sobre aquellos temas que les interesan,

algunos de éstos niños destacan por su memoria fotográfica, teniendo muchos de ellos una gran memoria a largo plazo, recordando vivencias de la infancia.

- **Atención:** según Asperger (1991), la atención es una deficiencia común y activa en éstas personas. Sin embargo, Attwood (2007) destaca que el niño parece en ocasiones desatento al no estar escuchando u observando las explicaciones del profesor, aunque resulta todo lo contrario y escucha activamente. Otro aspecto es la ausencia total de motivación en actividades que el niño no encuentre interesantes.
- **Perfil de capacidades en los test de inteligencia:** Frith (1989), Ellis (1994) o Klin (1995) (citado por Attwood, 2007) defienden que para algunos individuos, hay discrepancias muy importantes entre el CI verbal y manual que, además, puede ser en cualquiera de los dos sentidos.
- **Flexibilidad en el pensamiento:** la persona con síndrome de asperger tiene a menudo dificultad con la flexibilidad cognitiva *“Sus pensamientos tienden a ser rígidos y a no adaptarse al cambio o al fracaso. Tienen una única aproximación al problema y necesitan que otro los ayude a pensar en alternativas”*. (Attwood, 1998, pág. 117).
- **Lectura, ortografía y numeración:** un gran número de niños poseen extraordinarias habilidades en áreas como los números, la ortografía y la lectura; incluso desarrollan *hiperlexia*, es decir, poseen un gran desarrollo en el reconocimiento de las palabras pero una pobre comprensión en la narración y el significado de éstas.
- **La capacidad para imaginar:** los niños con asperger tienden a ser solitarios y a juntarse con el alumnado más extrovertido de la clase. Suelen jugar solos, desarrollando una gran imaginación en la inventiva de juegos; sin embargo, cuando son incluidos en un grupo para realizar una actividad, desempeñan el papel de líder para tener un control absoluto del juego.
- **Teoría de la mente:** aproximadamente a los cuatro años de edad, los niños entienden que las otras personas tienen pensamientos, conocimientos, creencias y deseos que influirán en su conducta, a esto se le denomina

Teoría de la mente. Las personas con asperger tienen dificultades para ello, tanto para conceptualizar como para apreciar los sentimientos de los otros.

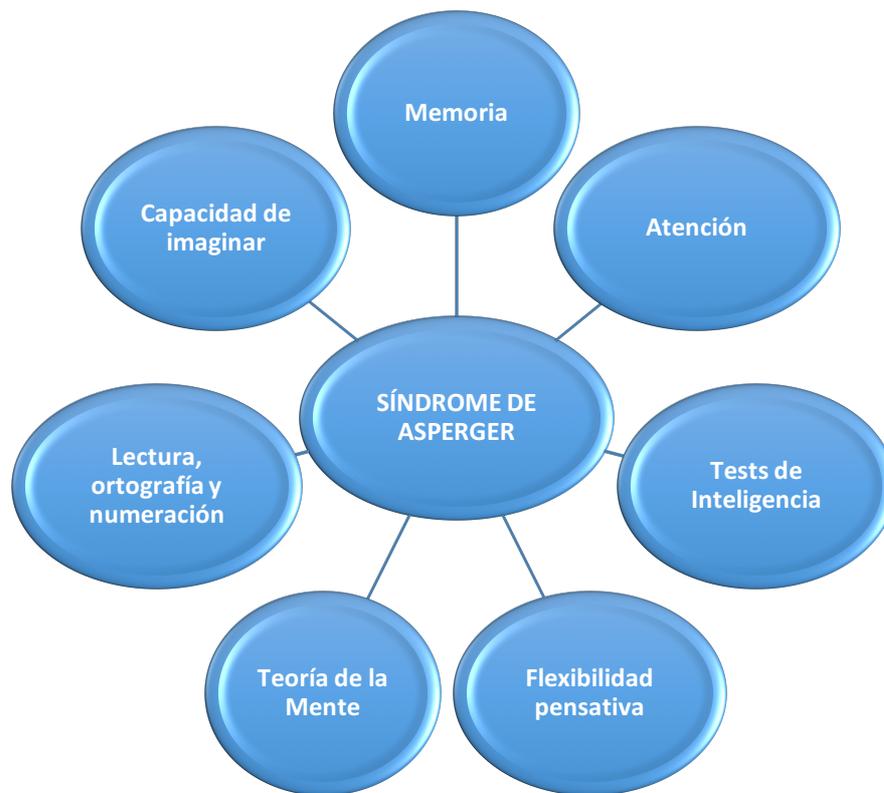


Figura 1. Esquema de habilidades cognitivas características en el síndrome de Asperger (Tomado de M. De la Iglesia Gutiérrez, 2007)

Comunicación y lenguaje.

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

(Leo, niño con SA, en Keneth Hall, 2003)

Casi la mayoría de niños con síndrome de asperger, tienen un retraso en el desarrollo del lenguaje, pero normalmente, tras varios años (cuatro, cinco o incluso seis), hablan con fluidez fácilmente, aunque no pueden mantener una conversación natural con las habilidades que ellos poseen.

Según Léniz Eguiguren (2007):

(...) Puede haber una falta de modulación tal que el lenguaje es monótono o plano; o una dicción extremadamente precisa en la que se acentúan todas las sílabas. También se describe que el acento de los niños puede no ser congruente con el de los niños de su zona, y algunas veces el acento del niño es el mismo que tienen sus programas de televisión favoritos. Y en la adolescencia, el lenguaje puede volverse pedante o donde la selección de las palabras puede ser demasiado formal (...) (pág.16)

En relación a la fluidez verbal, el niño habla mucho o muy poco. Son habladores cuando los temas que se están tratando son de su interés (como hemos señalado anteriormente), sin embargo, en otras ocasiones, les produce ansiedad no poder expresarse de la manera que ellos quieren, con lo cual, el problema no está estrictamente en una dificultad en las habilidades lingüísticas, sino en lo emocional, como en el autismo, comprenden solo literalmente, sin ser consciente de significados ocultos o metafóricos.

Interacción social.

“Prefiero no preocuparme por mi futuro. No he decidido que voy a hacer cuando sea mayor, pero espero ser feliz y gozar de buena salud. Sólo espero hacer algo para que el mundo fuera un lugar mejor.”
(Eduardo, Niño con SA, en Keneth Hall, 2003).

El niño pequeño con SA no parece estar motivado, ni saber cómo jugar con los otros niños de su edad de manera adecuada con la actividad social. Algunos prefieren la compañía de niños más jóvenes o mayores, no obstante se hace manifiesto que sus habilidades resultan inmaduras, provocando un rechazo por los otros niños.

Cuando están involucrados en un juego colectivo, el contacto social se tolera siempre y cuando los demás niños participen en su juego según sus reglas. A veces se evita la interacción social no simplemente por falta de habilidades en el juego

social, sino por un deseo de tener control absoluto sobre la actividad y la necesidad de sentirse seguro (Attwood, 2011).

Durante la adolescencia, continúan esos problemas de socialización con sus iguales, y suelen necesitar consejos sobre la amistad. Pueden estar más relajados y se desenvuelven de forma fluida con un único amigo. Es probable que sus valores sean más parecidos al de personas mayores que a los de sus iguales¹², y esto puede construir una barrera, no obstante, no es imposible que los adolescentes con síndrome de asperger encuentren y mantengan amistades duraderas.

¹² Volvemos a recordar que hay que tener en cuenta, que cada niño con SA es especial, y cada uno de ellos es diferente a su igual, por lo que hay que hacer un enorme ejercicio de reflexión y atención a la diversidad en éste tipo de personas, gracias a sus peculiaridades y a lo complejo de su comportamiento en el día a día.

NECESIDADES EN EL SÍNDROME DE ASPERGER.

Durante estas edades, pueden manifestar mejorías en las habilidades sociales y comunicativas si se les diagnostica en etapas tempranas de desarrollo; el niño debe de ser diagnosticado desde una edad temprana (tres o cuatro años) para aplicarle programas de intervención precoz, eficaces e intensivos (Wing, 1981; Attwood, 2011).

Cuando un niño con SA llega a la etapa educativa (infantil o primaria), comenzará a tener conflictos con sus compañero¹³, conductas inapropiadas en el aula, necesitará personal de apoyo tanto en el aula como fuera de ella y por tanto será necesaria una total coordinación entre aquellas personas que conforman la comunidad educativa y del entorno familiar del niño.

Las necesidades que requieren éstas personas según la Federación de Asperger de España¹⁴ son las siguientes:

- Preparar al niño ante los cambios de rutina.
- Ante la discriminación de éste alumnado por sus iguales, se deberá prevenir éstas situaciones mediante un apoyo y vigilancia programada y flexible, que afecte lo más mínimo a éstos alumnos.
- A través del tutor, crear un clima de convivencia sano gracias a la comprensión y potenciar una relación positiva entre tutor – alumno.

¹³ La discriminación de sus iguales ante los niños con SA, es producida por el simple hecho de considerarlos diferentes a los demás. Por ello, hay que hacer hincapié en el concepto de *diversidad*, fomentando el espíritu crítico del niño no en el aspecto diferenciador físico y motor de la persona con SA, sino en establecer y diseñar estrategias para una mayor implicación y ayuda por parte de los otros alumnos, y que se consiga, una empatía entre iguales que desarrollen una mejor convivencia educativa.

¹⁴ <http://www.asperger.es/>

- Adaptar la programación de actividades extraescolares para que las realicen los niños con SA y los objetivos curriculares.
- Fomentar la actividad participativa del niño en el aula, aprovechando sus intereses y resaltando aquellos aspectos en los cuales, el niño se sienta valorado.
- Colocar al niño lejos de distracciones ajenas (la puerta, ventanas, etc) ante el problema de déficit de atención que poseen.
- Vivir en un ambiente estructurado y predecible.
- Aplicación de apoyos visuales, para organizar su jornada escolar, como por ejemplo un cuaderno de ruta entre el colegio y su hogar.
- No dar nada por supuesto (en aspectos educativos y sociales).
- Diseñar situaciones de enseñanza – aprendizaje tanto en el entorno educativo (aula, patio del colegio...) como también en su entorno natural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

American Psychiatric Association (1994). *DSM-4. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Ed, Masson, Barcelona.

American Psychiatric Association (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Ed, Masson, Barcelona.

Asperger, H. (1944). Die autistischen Psychopathen im Kindesalter. *Arch. Psychiatr. Nervenkrankh.* 117: 76 – 136. Traducido y anotado por Uta Frith en Frith, U. (ed.) (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge University Press, Cambridge.
http://neurodiversity.com/library_asperger_1944.pdf

Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: A guide for parents and professionals*. PA: Jessica Kingsley, Philadelphia.

Attwood, T. (2007). *The complete Guide to Asperger Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.

Attwood, T. (2011). *Guía para el Síndrome de Asperger*. Ed. Paidós, Madrid.

Baron-Cohen, S. (2010) [2008]. *Autismo y Síndrome de Asperger*. Alianza, Madrid.

Brito, M. (2011). *Síndrome de asperger e educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais*. Tesis doctoral de la Universidade Estadual Paulista. São Paulo.
http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102190/brito_mc_dr_mar.pdf?sequence=1

CIE-10 (2008). *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (España)*. Consultado el 29/06/2014.

https://eciemaps.mspsi.es/ecieMaps/browser/index_10_mc.html

León, V. C. (2008). *A compreensão e a produção de enunciados metafóricos em crianças com trastornos globais do desenvolvimento*. Tesis doctoral de la Universidade Federal do Rio Grande do Seul.

<http://hdl.handle.net/10183/17822>

Federación Asperger España. Recuperado el 01/07/2014

<http://www.asperger.es/asperger.php?t=3>

Fitzgerald, M. y O'Brien, B (2007). *Genius Genes: How Asperger Talents Changed the World*. Shawnee Mission, Autism Asperger Pub. Co, Kansas.

Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press, Cambridge.

Frith, U. (2003) [1989]. *Autismo: hacia una experiencia del enigma*. Alianza Ed., Madrid.

Ghaziuddin, M., Tsai, I L. Y., Ghaziuddin, N. (1992). *Brief Report: A Comparison of the Diagnostic Criteria for Asperger Syndrome*. Journal of Autism and Developmental Deborders, Vol. 29, No. 4. University of Michigan, Ann Arbor.

Gillberg, C. (1998). *Asperger syndrome and high functioning autism*. *The British Journal of Psychiatry*. 172(3), 200 – 209.

<http://bjp.rcpsych.org/content/172/3/200>

Griffin, H. C.; Griffin, L. W.; Fitch, C. W.; Albera, V.; Ingra, H. (2006). Educational Interventions for Individuals With Asperger Syndrome. *Intervention in school and clinic*. v. 41, n. 3, p. 150–155.

<http://web.centre.edu/plummer/readings/228readings/griffin.pdf>

Hall, K. (2003). *Soy un niño con Síndrome de Asperger*. Ed, Paidós., Barcelona.

Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child* 2, 217-250.

http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf

Klin, A. y Volkmar, F. (1995). *Asperger's Syndrome Guidelines for Treatment and Intervention*. Extraído del sitio web O.A.S.I.S Online Asperger Síndrome. Information and Support:

<http://www.udel.edu/bkirby/asperger/>

Klin, A.; Mercadante, M.T. (2006). Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. *Rev. Bras. Psiquiatr.* v.28, suppl.1, p. s1-s2.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500001

Myles, B., Cook, K., Miller, N., Rinner, L., & Robbins, L. (2000). *Asperger syndrome and sensory issues: Practical solutions for making sense of the world*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing, Kansas.

Olivar Parra, J.S. y De La Iglesia Gutiérrez, M. (2007). *Intervención Psicoeducativa en Autismo de Alto Funcionamiento y Síndrome de Asperger. Manual práctico*. Cepe Ed., Madrid.

Sixto – Olivar, J., y De La Iglesia, M. (2007). *Autismo y Síndrome de Asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. Ed, CEPE., Madrid.

Peña, A. (2009). *Autismo y Síndrome de Asperger. Guía para familiares, amigos y profesionales*. Amaru Eds, Barcelona.

Rodrigues, I. (2010). *Habilidades viso-perceptuais e motoras na síndrome de asperger*. Tesis doctoral de la Universidade de São Paulo.

Sevilla, G.A. (2008). *Proyecto para lograr la integración pedagógica de niños y niñas con Síndrome de Asperger*. Trabajo de grado para la obtención del título de Magister en Educación Infantil y Educación Especial. Quito.

http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/11238/1/34114_1.pdf

VV.AA. (2005). *Síndrome de Asperger: un enfoque multidisciplinar*. Actas de la Primera Jornada Científico – Sanitaria sobre Síndrome de Asperger. Consejería de Salud., Sevilla.

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1):115-29.

<http://www.mugsy.org/wing2.htm>

CAPÍTULO SEGUNDO.

ARTETERAPIA Y ASPERGER.

“El arte no es algo que se pueda tomar y dejar. Es necesario para vivir”.

(Oscar Wilde)

INTRODUCCIÓN.

En el primer capítulo, se ha ido describiendo el concepto y la historia del síndrome de asperger, cuáles son sus características y las que determinan sus necesidades. Pero, ¿cómo responder ante ellas?; ¿Cómo se trabaja con niños y adolescentes con síndrome de asperger? Conocer esto ha de ser punto de partida de nuestra propuesta de intervención.

A pesar de su utilidad, la mayoría de la sociedad desconoce las posibilidades del arteterapia y en este caso concreto, los beneficios para las personas con síndrome asperger. En esta investigación se plantea utilizar las herramientas del arte con un fin socio – educativo y en definitiva, terapéutico, pues beneficia a los sujetos de la investigación.

Se plantean dos cuestiones en esta parte del capítulo: por un lado por qué utilizar arteterapia en niños y adolescentes con síndrome de asperger, y cómo hacerlo, puntualizando así los objetivos de su uso.

La propuesta de esta tesis doctoral utiliza las herramientas artísticas para el desarrollo socio-educativo y terapéutico a través de una metodología cognitivo – conductual, que aunque no es la más habitual en arteterapia (especialmente en áreas de lo plástico-visual), sí lo es con estos niños y adolescentes, pues necesitan tener pautas a seguir, y esta forma de trabajar debe ser conocida por aquellos que trabajen con ellos, pero sin desdeñar las posibilidades de otras orientaciones. Es por ello, que en este capítulo trataremos de las distintas metodologías de trabajo en arteterapia.

Son además, muchos los recursos y estrategias, las técnicas y medios artísticos que se utilizan en arteterapia; en este caso, nos hemos decantado, en especial, por su interés y posibilidades, por la fotografía y el video, temas con los que terminamos este capítulo.

ARTETERAPIA: CONCEPTUALIZACIÓN.

Según Eisner (2004):

(...) Las artes nos invitan a prestar atención a las cualidades de lo que oímos, vemos, saboreamos y palpamos para poderlo experimentar; lo que buscamos en las artes es la capacidad de percibir cosas, no solo el hecho de reconocerlas. Se nos da licencia para lentificar la percepción, para examinar atentamente, para saborear las cualidades que en condiciones normales intentamos abordar con tanta eficacia que apenas notamos que están ahí (...) (pág. 22)

El arte no es solo una habilidad, es un conocimiento complejo (Aznárez López y Callejón-Chinchilla, 2006); por ello da multitud de posibilidades, desde trabajar las habilidades y destrezas motoras a desarrollar la capacidad de contemplación y la relajación, e incluso estructurar el pensamiento, facilitar la comunicación y por tanto la relación. Por eso el arte puede convertirse en un recurso útil, para el desarrollo personal y social (Aznárez López, Granados Conejo y Callejón-Chinchilla, 2004).

El arte anima a las personas a representar su realidad y sus experiencias y a reflexionar sobre ellas. El acto mismo de dibujo, el hecho de representar, anima a una intención de relacionarse con el mundo que nos rodea, con el entorno y por tanto, también, con los demás (Martin, 2009).

Como expresa Klein (2008) el arteterapia:

(...) Es el encuentro entre dos proyectos, uno artístico y el otro terapéutico. Se trata de un acompañamiento a personas con dificultades sociales, psicológicas, físicas, educativas, existenciales, a través de sus producciones artísticas (...) de tal manera que el trabajo realizado a partir de sus creaciones genere un proceso de transformación de sí misma y le ayude a integrarse en sus grupos de referencia social, de una manera crítica y creativa (...) (pág. 9)

Según Casey & Delley (1992); Malchiodi (2003); Schweizer et al (2009) y la American Art Association (2014), el arteterapia se basa en que el proceso creativo genera experiencias que proporcionan a las personas un medio para afrontar sus problemas.

El arteterapia provoca estimulaciones sensoriales, permite:

- Reducir el estrés.
- Desarrollar un comportamiento estructurado.
- Desarrollar habilidades comunicativas.
- Desarrollar habilidades sociales e interpersonales.
- Mejorar la imagen de sí mismo, aceptarse y afrontar situaciones difíciles de la vida cotidiana.

También ofrece la posibilidad del uso de distintos y diversos materiales y técnicas artísticas, invitando al sujeto a participar durante el proceso creativo. Además, este estímulo se refleja en sus ideas, habilidades motoras, a cuestionarse cosas, a relacionar las causas y consecuencias de determinadas acciones, a tomar en cuenta el espacio creativo, a vivir una experiencia de sí mismo y un contacto visual con aquello que le rodea (el medio) (Malchiodi, 2003; Gilroy, 2006; Schweizer, 2014).

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS EN ARTETERAPIA.

Existen diversas propuestas en el arteterapia (ya sea utilizando la música, la poesía, las artes visuales, etc.) que se basan en distintas orientaciones psicológicas para conceptualizar las prácticas que las fundamenta.

En este apartado de la Tesis Doctoral, se realiza una clasificación de orientaciones metodológicas siguiendo la clasificación recogida en la tesis doctoral de D^ª María Dolores López Martínez (2009), ya que puede sintetizar algunas de las corrientes que se utilizan en arteterapia.

Perspectiva Psicoanalítica.

El arteterapia desde sus comienzos, está relacionada con las teorías psicoanalistas (Wadeson, 1980; Martínez, 2004). Las teorías de Freud, determinan que muchos problemas psicológicos son atribuidos a problemas o conflictos internos, que se producen en la etapa infantil, permaneciendo en el individuo cuando es adulto de una forma no consciente.

Freud (1981) consideraba que a través de los sueños, se podía llegar a conocer las verdaderas dificultades que se hallan en la mente de los sujetos y así determinar un mejor diagnóstico para su solución. Proponía que mediante técnicas como la *Asociación Libre*, -muy utilizada también en el ámbito creativo artístico- y por medio del análisis de los sueños, se permitía al sujeto expresar sueños, fantasías, emociones... en muchos casos *censurados* (palabra que determina el bloqueo emocional que sufre el sujeto para expresar lo que realmente siente); estas son dirigidas por el psicoanalista con el fin de poder dar una solución a estos problemas, que retenidos en el subconsciente, pueden hacerse conscientes, y por tanto, ser enfrentados.

Freud existen determinados mecanismos que permiten atravesar la *censura* y sin ocasionar estrés y ansiedad en las personas que sufren algún problema; recoge López Martínez (2008) que pueden hacerse de las siguientes maneras:

- La *condensación*. Es un proceso metafórico en el cual, dos o más imágenes pueden representar un concepto en sí mismo a través de una sola imagen, o una sola representación, evocando multitud de significados tanto en su contenido como en el medio donde se expresa (continente).
- El *desplazamiento*. La independencia entre representación y emoción, a través de las imágenes, es la solución a la formación de los símbolos, o los síntomas que se producen, siendo las técnicas artísticas los puentes o canales para separar las emociones positivas de aquellas reacciones negativas, proyectándose en las imágenes los deseos, las acciones o las emociones que se quieren desechar o evitar.
- La *figurabilidad*. Los pensamientos son expresados mediante imágenes concretas, sin tener en cuenta si son racionales o no. El objetivo del empleo de este mecanismo, es expresar algo que en muchas ocasiones no se puede expresar con palabras, siendo factible su expresión mediante la imagen aunque sea o no racional lo que se ve o se observa.

Según Jung (1974), el hombre se encuentra siempre en un estado de confusión y en una desintegración del espíritu. Por ello, el medio para corregir esos estados, es la autoexploración de los aspectos transpersonales y personales del sujeto. El lenguaje plástico-audiovisual es un medio que proporciona una explicación para manifestar los sueños, a través de la pintura, integrándola al igual que el dibujo o el modelado, desarrollando un proceso constructivo.

Esas imágenes que son concebidas como símbolos, denominadas por Jung como *imágenes arquetípicas*, forman parte de la vida psico-social del individuo. Con lo cual, constituyen la creatividad del individuo que es expresada a través de los sentimientos, emociones, aptitudes o actitudes innatas en el individuo.

Aunque el uso del arte de manera terapéutica ha estado presente desde el principio de la humanidad; es en 1942, cuando un artista llamado Adrián Hill, tras una larga permanencia en un hospital como paciente, acuña el término “Arteterapia” tras observar en sí mismo y en sus compañeros de hospital, cómo la realización de la actividad artística les producía un bienestar emocional y mejora durante su proceso de convalecencia.

Años más tarde en Norteamérica, Naumburg (1987) utilizó el proceso artístico en su labor como psicoanalista, definiéndolo como:

El proceso del arte terapia está basado en el reconocimiento de que los pensamientos y sentimientos más profundos del hombre, procedentes del inconsciente, consiguen su expresión en imágenes mejor que en palabras.” “Las técnicas del arte terapia están basadas en el conocimiento de que cada individuo, con o sin entrenamiento en arte, tiene la capacidad latente de proyectar sus propios conflictos de manera visual. Cuando los pacientes representan tales experiencias profundas, sucede, frecuentemente, que pueden mejorar la articulación verbal.

A finales de los años 50 del siglo XX, Kramer (1975) focalizó su trabajo en el proceso artístico que llevaba a cabo en una escuela con niños, manteniendo cierta distancia con la práctica psicoanalítica del subconsciente de Naumburg.

Según Dalley (1987):

(...) Aquellas personas que utilizan el psicoanálisis, estimulan la expresión pictórica (...) se considera que el arte es un proceso espontáneo de creación de imágenes, libradas por el inconsciente, que utiliza los mecanismos de represión, proyección, identificación, sublimación y condensación que son fundamentales en el proceso arteterapéutico. (...) (pág. 20)

Es por ello que cuando el individuo logra dar a conocer los problemas que existen en su subconsciente, mediante las técnicas artísticas, logra un fortalecimiento de su persona al ser consciente de sus problemas y de conocerse a sí mismo gracias a las artes.

Winnicott (1982), continúa las ideas de Freud sobre el juego simbólico, la importancia del espacio y el poder de las imágenes en el subconsciente. Utilizaba el juego como recurso para expresar aquello que alberga el subconsciente y así, aflorar las ideas que permanecen en la mente; diferencia entre *game* (juego con reglas) y *play* (juego libre y espontáneo), señalando que es este último el que produce mayor interés, no por el juego sino por la acción de jugar, afirmando: “en función de cómo jugamos, somos”. Winnicott (1982) vinculó la capacidad de jugar a la creatividad y a la vida; reconociendo el juego como indicador de salud y por tanto, de calidad de vida. Crea la terapia de juego, muy relacionada con la conceptualización y la práctica del arteterapia.

Orientación Humanista.

Esta orientación concibe al ser humano desde una perspectiva holística, es decir, se tiene en cuenta la personalidad del sujeto no como una suma de procesos o funciones (conductuales, emocionales o cognitivos) sino como un sistema individualizado en cada sujeto y en un desarrollo continuo. El marco conceptual de esta orientación está fundamentado en la comprensión y desarrollo de los aspectos saludables y positivos del ser humano, que terminarán derivando en la psicología positiva de Seligman (2002).

Dentro del enfoque humanista, forman parte otras tendencias como el Psicodrama, Terapia Gestáltica, Métodos Existencialistas, Filosofías Orientales o Grupos de encuentro. Es un modelo que trasciende del clínico-patológico, partiendo de los aspectos saludables del individuo, estimulando el desarrollo personal del individuo y esa capacidad de expansión. La persona no es concebida como objeto de estudio, sino desde una apreciación subjetiva de sus sentimientos y percepciones. Con lo cual, el objeto de estudio de este enfoque tiene que ver más con el alcance de los estados de plenitud, la satisfacción personal o la espontaneidad.

La terapia con orientación gestáltica, fue desarrollada por el matrimonio Perls (1976). Ambos consideraban que la incapacidad de incorporar la personalidad del ser humano en un todo saludable se debía a trastornos psicológicos del individuo. En este sentido, se aprende a utilizar el “darse cuenta”, a confiar en uno

mismo, desarrollando la personalidad y a lograr unir todas aquellas partes que conforman la personalidad, siendo uno mismo el que obtenga su propio conocimiento. Según Perls (1976), no existe nada si no se tiene en cuenta el concepto de *aquí y ahora*: vivenciar hechos, sensaciones, etc.

Eric Berne (1985) en los años 50, en el libro *Juegos en que participamos*, divulgó lo que se denominó como análisis transaccional. El objetivo de esta orientación, es la interacción saludable entre las personas; Busca que el individuo se desprenda de la influencia parental y autoritaria cuando es un niño, aunque también destaca que cuando el individuo es adulto, puede estar influenciado inconscientemente si no ha logrado desprenderse de esa figura autoritaria que no le permite expresar sus emociones o sentimientos.

Viktor Frankl (2002) que también rechaza las tesis de Freud plantea en 1938 la *logoterapia* proponiendo la voluntad de sentir como medio de recuperación integral del individuo (frente a la voluntad de placer de Freud o la voluntad de sentido de Adler). Es decir, defiende la cuestión de dialogar con el individuo para que éste explique qué es lo que le da sentido a su vida.

Todas estas teorías son de utilidad práctica en arteterapia; por medio de la imagen, la actividad artística y creativa se favorece la comunicación, el individuo se hace consciente y motiva a la mejora y el cambio. Según Zinker (1979), los medios plásticos son importantes a la hora de utilizar gestos y movimientos corporales mientras se produce la obra plástica, formando una simbiosis que deriva en el sujeto a contactar con una energía propia durante la experiencia. En definitiva, encontrar su Yo en el mundo.

Maslow (1990) explica la importancia de cubrir una serie de necesidades humanas - que no tenemos porqué adquirir-, en un sistema piramidal, que pretende ayudar al individuo a autorrealizarse, no en personas enfermas sino según él, en personas insatisfechas. Las actividades creativas forman parte de este sistema y promueven en el individuo momentos de autorrealización caracterizadas por un sentimiento pleno de felicidad y autosatisfacción (López, 2008). Siguiendo con las tesis de Maslow, Oklander afirma que la creatividad proporciona a los individuos una "superioridad" en el ámbito artístico respecto a los demás de sus iguales.

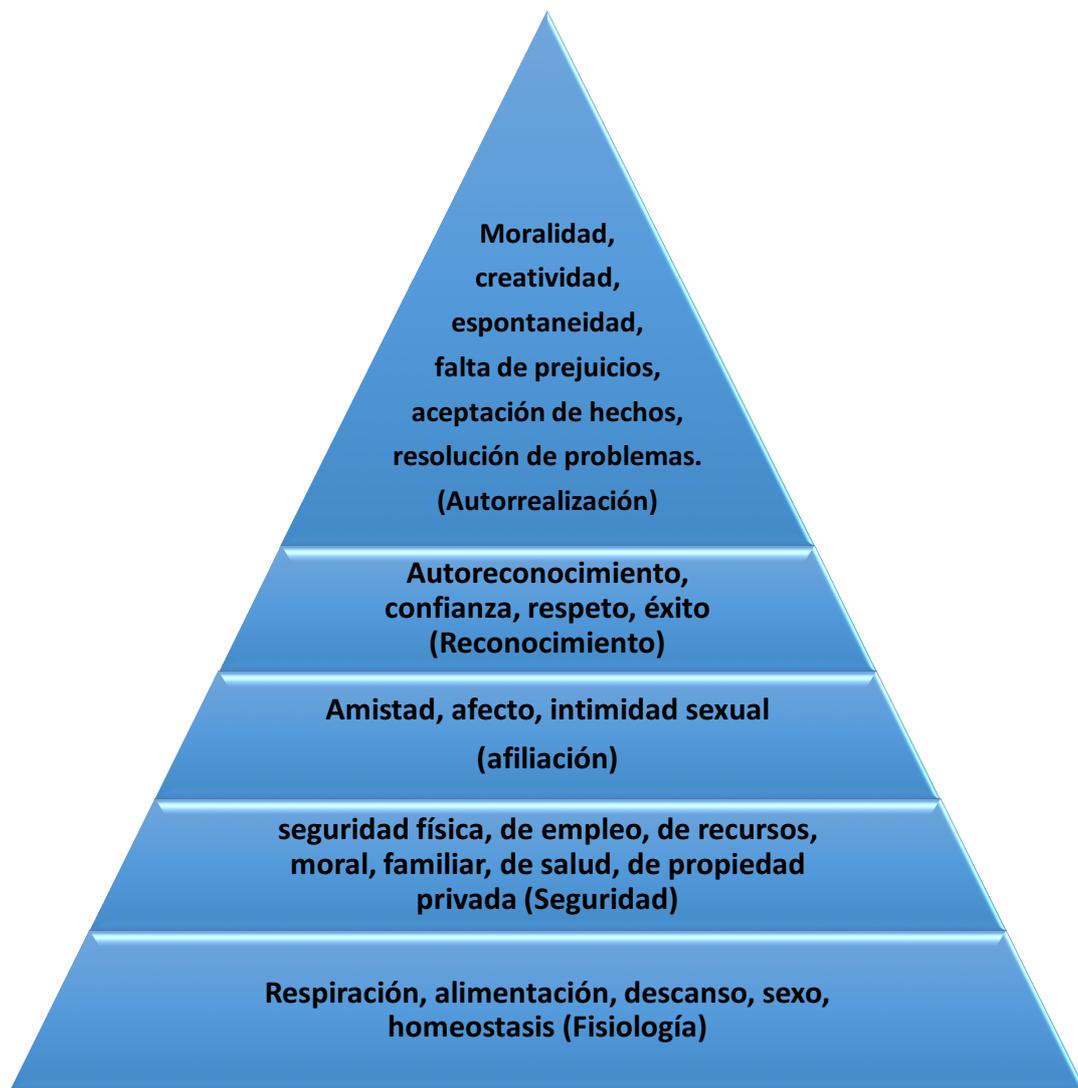


Figura 2.- Teoría de la pirámide de necesidades de Maslow (Elaboración propia).

Martin Seligman (1990) propone utilizar una psicología positiva que sirve no solamente para rehacer aquello que está considerado como mal, sino encontrar las virtudes o cualidades de las personas para hallar un mayor bienestar social, mental o en el aspecto de la salud (Callejón & Granados, 2003).

Myhail Csikszentmihalyi (2004) en su tesis sobre la felicidad señala que esta es provocada por la capacidad de esfuerzo y motivación que permite la experiencia de flujo, -gracias al *cómo se hace* y *cómo se logra*-; demostrando que la creatividad y el arte sirve para lograr estos sentimientos positivos, y que por tanto

favorecen el bienestar. Las personas que se encuentran satisfechas con su vida social, laboral, económica o cultural, muestran que pueden ser capaces de afrontar todo tipo de adversidades. El mantener una actitud efectiva frente a estas acciones negativas, resulta esencial debido a que la capacidad para lograr la felicidad que una persona quiere obtener, depende de ella misma para interpretar las cosas que están sucediendo e interpretar esas acciones destructivas o nocivas en las persona, modificándolas en positivas. Por ello, los estudios de Seligman van unidos a los de Csikszentmihlayi, pero también a los de Goleman (1998) sobre la inteligencia emocional. Y todo esto en relación con el arteterapia, pero también con las orientaciones cognitivo-conductual, de integración de pensamientos, emociones y actuaciones, que veremos más adelante.

En la actualidad, cada vez se dan más importancia a las emociones, pero ¿se tienen en cuenta en el trabajo en los ámbito socio-educativo?

Las personas deben percibir las emociones de los demás, construir puentes para una mejor socialización de los individuos. Por lo tanto, tienen que interiorizar sus propios pensamientos, reflexionar sobre ellos, con la consecuencia de que, más tarde, serán expresados por ellos mismos. Las diferentes herramientas artísticas intervienen como medios catalizadores para lograr lo anterior, al trabajar razón, pero, especialmente desde lo emocional.

Orientación Psicopedagógica.

Esta orientación según López Martínez (2008) tiene el fin de facilitar al individuo el desarrollo y la adquisición de nuevas habilidades para la resolución de problemas, y en concreto, desde el arteterapia, mediante la interacción de materiales y herramientas plásticas y visuales.

Conductual

En los inicios del siglo XX, esta orientación centra sus investigaciones en la conducta del ser humano. La forma de relacionarse con los demás, las diferentes formas de actuar en las diversas actuaciones o la expresión de los sentimientos y las

emociones, son aprendidas a lo largo de la vida debido a las acciones que se van realizando durante la existencia de la vida del sujeto. A diferencia de las tesis psicoanalistas de Freud, considera que el problema no radica en el subconsciente, sino en toda una serie de problemas en sus comportamientos que son aprendidos o salvaguardados en el entorno. El conductismo busca reforzar los sentimientos positivos y reducir los negativos, para ello se debe observar las acciones o comportamientos del individuo que le puedan provocar un malestar e ir identificándolos para su posterior erradicación.

Las dificultades conductuales son ocasionadas por creencias aprehendidas durante las diversas situaciones que ha tenido que vivir el individuo según Ellis (1994). Pudiendo ocasionar conductas deficientes e incorrectas en la socialización o desarrollo de alguna actividad.

Tilley (1991) defiende que las actividades artísticas son útiles, especialmente para niños con dificultades expresivas que no saben expresar sus emociones y transmitir aquellas ideas que ellos quieren. Al igual que en las otras orientaciones, el uso de los materiales plásticos y audiovisuales resultan una fórmula factible para lograr aquellos objetivos que se proponen las personas que trabajan a través de esta orientación. Aunque esta orientación no trata de resolver el problema, o los problemas, sino el reducir el comportamiento negativo y las causas que lo provoca así como evitar el reforzamiento de ese aspecto nocivo.

López Martínez (2009: 215) afirma que esta orientación en el arteterapia es poco utilizada por las personas que trabajan la terapia artística, existe poca bibliografía en base a técnicas y/o procedimientos puramente conductistas¹⁵.

Arteterapia Cognitivo-Conductual.

Las conductas de los individuos son afectadas por los procesos cognitivos. Es por ello, que esta orientación actúa sobre aquellas conductas, estados

¹⁵ Es por ello que hacen hincapié sobre todo en las herramientas artísticas (plásticas y audiovisuales) que ejercitan la estimulación, siendo importante la motivación y el refuerzo en lo que se quiere conseguir, con es otro fin que cambiar una conducta de comportamiento en el sujeto de estudio.

emocionales o pensamientos disfuncionales que provoca una distorsión en la idea que tiene la persona sobre sí misma. Este campo del arteterapia tiene como objetivo concienciar de aquellos aspectos cognitivos personales que provocan un malestar ofreciendo nuevas soluciones tanto en el pensamiento como en la conducta del individuo a través de las técnicas artísticas; por lo tanto, no es el arte lo que se utiliza en la terapia sino las técnicas.

Esta orientación como terapia, posee cuatro pilares básicos. El primer pilar, surge de las investigaciones de Pavlov (1927), descubriendo accidentalmente el proceso básico de aprendizaje, lo que hoy conocemos como *Condicionamiento clásico*. Este aprendizaje está basado mediante estímulos en el ambiente.

Según Alonso García (2008), en los años 30 del siglo XX, Skinner ya plantea otro pilar de aprendizaje, el denominado *Condicionamiento Instrumental u operante*. Este aprendizaje consiste en que los comportamientos se adquieren, mantienen o se eliminan en función de las consecuencias.

En los años 60, Albert Bandura comienza a hacer énfasis en el papel que juega la imitación en el aprendizaje. A través de esta línea de investigación, se establece el tercer pilar conocido como *Teoría de aprendizaje social*. Esta teoría está basada en que el aprendizaje está fundamentado en la observación directa de las personas sobre otras, en las experiencias vividas y también, en los signos y símbolos visuales y verbales que nos afectan en primera persona (Bandura, 1977).

Según Rosal (1996, 2001) la utilización guiada de las imágenes sobre todo, utilizada en población adulta y en niños con problemas de conducta, se plantea como recurso para disminuir el estrés e incrementar la seguridad en sí mismo y el control de su persona.

Más tarde, autores como Ellis y Beck (2005, 2010), establecen el cuarto pilar de esta orientación, conocida como *Terapia cognitiva o Terapia Racional Emotiva*. Ambos coinciden en que el pensamiento influye sobre las emociones, aunque no siempre lo emocional puede explicarse por el pensamiento. Damasio (1999) plantea la interdependencia de lo racional y emocional dentro de la actividad central del cerebro que es el pensamiento.

La percepción del individuo adquiere una enorme importancia, pues en los numerosos procesos cognitivos que realiza (motivarse, memorizar, atender,

emocionarse, etc) los realiza de forma consciente e inconsciente. Más tarde, esa persona otorga diferentes interpretaciones y significados a su experiencia.

Perspectiva multimodal y ecléctica.

El arteterapia ecléctico y multimodal como combinación de diversos enfoques, intenta ajustarse recogiendo de cada orientación las necesidades de los individuos. Muchas de las personas que trabajan en arteterapia, introducen elementos de otras disciplinas que están relacionadas con investigaciones que se llevaron a cabo, para su posterior incorporación a las tesis que defienden. Por lo tanto, buscan responder a las necesidades en los contextos que suceden (López, 2009: págs. 240 – 241).

Un ejemplo de ello es Wadeson (2001), enfatiza más lo teórico que lo práctico. Es decir, para ella, la asimilación de aquellos conceptos que pueden ser útiles para su trabajo con personas que necesitan del arteterapia para resolver algún problema o conflicto, viene acompañado por aquellas situaciones y experiencias vividas que conjuntamente pueden ayudar a la persona que se le aplica la práctica arteterapéutica.

Aquellas actividades que tienen un perfil ecléctico, pueden tener en cuenta una o varias (son influenciadas por metodología cognitivo-conductuales, cognitivas, conductistas o conocimientos psicodinámicos) son muy utilizadas en adolescentes con graves problemas de conducta social - violencia de género, alcoholismo, drogas, robo- donde lo emocional destaca como uno de los aspectos fundamentales para el tratamiento de estas personas (Henley, 2000).

ARTETERAPIA EN ASPERGER.

Son muchos los ámbitos y contextos de aplicación del arteterapia, y su utilización con colectivos con SA puede ser también válida; muchas las técnicas y recursos que se utilizan, aunque en esta investigación, hemos optado por la fotografía y el vídeo; muchos los beneficios concretos del arteterapia en el grupo con el que trabajamos que es lo que más nos interesa.

Contextos de aplicación.

Los ámbitos y contextos de aplicación del arteterapia son distintos y muy diversos. Granados Conejo y Callejón-Chinchilla (2010), realizan una amplia revisión bibliográfica de las aportaciones y potencialidades de la terapia artística en general, y en particular en el ámbito educativo: en grupo o individualmente; en el ámbito familiar o social, en hospitales, centros penitenciarios; con niños o adolescentes, adultos o ancianos...; arteterapia aplicada en personas con trastornos de alimentación (bulimia, anorexia...), en grupos multiculturales, en personas con dificultades de aprendizaje, problemas con drogas y alcohol, distintos tipos de marginalidad, etc.

Existen diferentes estudios de arteterapia con TEA: Evans y Dubowski, 2001; Emery, 2004; Elkis-Abuhoff, 2008 aunque están centrados, en el desarrollo de las habilidades sociales, demuestran que el arteterapia ayuda a aumentar la creatividad y la comunicación, desarrollando una mayor seguridad en personas con SA, que les permite mejorar sus relaciones sociales y el auto-concepto. Es de gran importancia el desarrollo de investigaciones que evidencien las posibilidades del arteterapia con este colectivo.

En el caso del SA, durante los últimos años se están llevando a cabo cada vez más actividades arteterapéuticas con estos colectivos: además de esta propuesta en la Asociación Asperger de Granada; en Toledo, a propuesta del CECAP Servicio de Capacitación¹⁶, en talleres de las prácticas del Máster en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social, de la Universidad Autónoma de Madrid¹⁷; en la Asociación Asperger de Asturias¹⁸; en el Colegio La Presentación de Málaga¹⁹; en la asociación Asperger de Cádiz²⁰ realizando, allí, además, un video-fórum para dar visibilidad a la sociedad sobre este síndrome, et.

Andrea Bravo González (2013) investiga el arteterapia como vía de comunicaciones no verbales en un joven diagnosticado con trastorno asperger; Yanina Campostrini (2013) trata en concreto sobre el Diseño Gráfico como instrumento para la detección temprana y educación de niños con Autismo. No son muchas más las tesis, que relacionan de arteterapia y asperger. La actualidad del tema lo demuestra el número de Trabajos Fin de Master (TFM) o Trabajos Fin de Grado (TFG) que se están desarrollando en los últimos años.

Beneficios para el colectivo con Asperger.

El arteterapia ofrece multitud de posibilidades en el grupo social de asperger, permitiéndose descubrir una capacidad intrínseca de sus pensamientos transformando el producto que realiza y, que además, se encuentra conectado con su interior, es decir, con su personalidad. El individuo conlleva en sí un proyecto de persona, de cambio, que conlleva un recorrido donde el sujeto descubrirá nuevos aspectos y utilidades del arte como herramienta audiovisual, creativa, socio-educativa y terapéutica.

¹⁶ <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4551/1/TFM-G%20276.pdf>

¹⁷ http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242684629435/1242662139476/masteroficial/masterOficial/Master_Universitario_en_Arteterapia_y_Educacion_Artistica_para_la_Inclusion_Social.htm

¹⁸ http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/3990/1/TFM_AlejandroJacob_Parada_Camelo.pdf

¹⁹ http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9116/GARCIAMIRA_TFG_PRIMARIA..pdf

²⁰ <http://www.teacadiz.com/2015/02/taller-de-arteterapia.html>

Ante una inexistencia intransigente en seguir rutinas habituales, las terapias creativas son una forma multidireccional en la relación terapéutica que posibilita la expresión interna de una persona a la que también debe añadir la posibilidad de un redescubrimiento en las relaciones interpersonales (Duarte & Simoes, 2011).

El arteterapia añade más flexibilidad y una actitud relajada, evitando el nerviosismo y el estrés del individuo, una mejor imagen de sí mismo, pero sobre todo, una mejora en las habilidades sociales y comunicativas de los sujetos; también les ayuda a mitigar dos principales problemas de este colectivo: por un lado, los problemas de comunicación social con las demás personas, y por otro lado, los comportamientos repetitivos y estereotipados que les caracterizan (Schweizer et al, 2014). Además, el arteterapia permite observar un cambio positivo en su comportamiento y en la actitud social que muestran, centrándose en aquello que les interesa y que focalizan gracias a las artes (Pioch, 2010).

El arteterapia tiene el potencial de mejorar la comunicación, la expresión y la construcción de las relaciones personales cuando es aplicada en adolescentes con SA (Gabriels, 2000; Evans y Dubowski, 2001).

Varios estudios afirman (es de gran importancia, ya que evidencian y no quedan de forma indefinida) que el arteterapia presenta beneficios en personas con síndrome de asperger, capacitándolas para un mejor desarrollo en cuanto a sus habilidades sociales y comunicativas, el poder y saber desplegar situaciones personales entre sus iguales y así, desarrollar situaciones de interacción social además de decrecer ciertos niveles de estrés y ansiedad (según sea la particularidad del sujeto) que pueden encontrarse en las rutinas diarias (Emery, 2004; Elkis-Albuhoff, 2008; Epp, 2008).

Sujeto y objeto deben de relacionarse entre sí, como respuesta a situaciones cotidianas, tanto personales como profesionales concretas y las personas que padecen este síndrome deben aprender a hacerlo. Ejemplo de ello puede ser el identificar cuando otra persona les está hablando irónicamente o está comentando frases hechas. El saber identificar estas situaciones requiere de un trabajo previo que debe de ser trabajado con el arte y sus diferentes técnicas.

La terapia artística ofrece un modo de solucionar problemas de forma visual, auditiva, gustativa, entre otros. Esto fuerza a ser menos literales y reforzar la

autoexpresión, y esto ofrece un modo no amenazante de tratar con el rechazo. Esto sustituye la necesidad de rabietas o interpretando comportamientos ofreciéndose como un medio aceptable de descarga emocional y permite al niño calmarse (Henley, 2000; Martin, 2008).

Ellos deben aprender a experimentar el acto de dibujar, pintar, modelar, cortar, pegar, expresar, etc. El arte siempre demostrará ser un proceso evolutivo que conduce a la siguiente etapa. La terapia de arte para niños y/o adolescentes con síndrome de asperger, debe ser una intervención importante en base a su actividad para animar su crecimiento no solo personal sino también profesional (Emery, 2004: 147).

Estos adolescentes, tienen déficits comunes en las áreas de socialización, falta de flexibilidad cognitiva, intereses en mono temas, funciones ejecutivas (como por ejemplo, organizarse en una determinada actividad) y regulación emocional (Schultz et al, 2000). Ante estos déficits, lo que se procura es que vayan edificando sus comportamientos en cuanto a la relación y el proceso interactivo que produce la terapia artística, haciendo hincapié en las necesidades específicas de cada sujeto (Martin, 2008).

A pesar de los desafíos que pueden resultar en los adolescentes el poder de la creación emocional y cognitiva de imágenes representativas a través de la utilización de instrumentos audiovisuales (como es en nuestro caso, la fotografía y el vídeo), el uso de estos medios son un claro ejemplo de poder obtener aquellos objetivos socio-educativos que sean eficaces como solución a los problemas que se enfrentan en su entorno de manera creativa.

RECURSOS Y MEDIOS DEL ARTETERAPIA: LA FOTOGRAFÍA Y EL VÍDEO.

Son muchos y diversificados las técnicas y recursos que se utilizan en arteterapia. Algunos terapeutas diferencian entre las distintas modalidades artísticas: artes plásticas y visuales, música, danza y movimiento, drama, etc. Philippini (2000) observa la necesidad de ofrecer diversas técnicas y materiales, atendiendo a las capacidades individuales de cada individuo.

Dentro de cada una de ellas además podemos diferenciar el uso de técnicas, como en el ámbito de las artes plásticas y visuales, el dibujo, la pintura, el modelado... e incluso variará el proceso según los materiales utilizados... lápices de colores, pintura al agua, etc.

Según Malchiodi (2003) las diez mejores técnicas que se usan en arteterapia son: el collage, la escultura familiar, la creación de máscaras, la creación en grupo, los mandalas, la expresión de las emociones los diarios creativos, la metáfora y la imaginación activa.

Algunos autores defienden el uso de técnicas y recursos propios del arte contemporáneo, como el cine, las performances, las instalaciones, los video-arte, el fotomontaje, etc. (Mampaso, 2001).

Para la intervención socio-educativa y terapéutica son muchas las técnicas y recursos artísticos que podríamos utilizar facilitar la transmisión, ara favorecer las relaciones. En este caso, en concreto, optamos por la fotografía y el vídeo por ser recursos tecnológicos, asequibles y cercanos, que pueden aportar motivación e interés para los adolescentes a los que se dirigirá el programa que se pretende desarrollar. Son además recursos propios de los medios de comunicación social, fundamento a desarrollar, y que conllevan además el trabajo de la imagen y la apariencia, la visión y perspectiva del yo y del otro.

Según Menéndez (2008, pág. 146) la acción de realizar una fotografía es un largo proceso, en el cual, las imágenes se van convirtiendo en primeros planos, imágenes que muestran miradas y rostros que indican o no expresividad, juego, dinamismo, etc.

La accesibilidad a este medio visual durante los últimos años ha sido destacada tanto por la oferta así como por la demanda que requiere este producto. Todos podemos hacer obras artísticas y esos productos pueden ser considerados obras de arte siempre y cuando tengan una intención de serlo por parte del individuo que crea la obra de arte (en este caso, la reproducción visual).

Aunque desde sus comienzos la fotografía se ha tratado como medio para captar la realidad, al igual que la pintura, permite plasmar la realidad subjetiva que el individuo desea representar. La fotografía tiene la habilidad de funcionar simultáneamente como objeto, como imagen icónica y como representación metafórica, es decir, como símbolo; desde este poder, funciona en un tiempo presente -reproduciendo una realidad concreta, que, a veces simbólica, va más allá de ésta y permite la interpretación según unos parámetros ideológicos y visuales-, y como huella, provocando una capacidad de evocación.

La fotografía permite la captación instantánea de un momento determinado, con importantes derivaciones desde un carácter artístico, social y de percepción. Representa un instante de la vida, que sirve como recuerdo hacia la persona que ha realizado la acción de captar la imagen, siendo además destacado, su uso en diversos ámbitos resultando atractivo desde una perspectiva social, el aporte visual que pueda significar en sí misma. (Sontag, 1996; Eisner & Day, 2004; Berger & Mohr, 2007; Dewey, 2008; Roldán & Fernández 2010; Roldán & Marín-Viadel, 2012).

La fotografía sirve como obra de arte o icono, que conecta un acontecimiento pasado, que hemos vivido, por lo tanto, una experiencia, con el presente. Su forma y contenido están determinados por la persona activa, es decir, el fotógrafo, que crea a su imagen y semejanza, donde determina su implicación además de su intención en el momento que la realiza.

Las fotografías permiten aflorar ciertos detalles olvidados del pasado (aunque en muchas ocasiones ocurre todo lo contrario, es decir, sirve como medio de denuncia y también para dar un valor visual y así no cometer los mismos fallos del pasado) descubriendo nuevas verdades sobre lo vivido, nuestra experiencia o aquello que nos rodea y que pueda ser concebido por otra persona, totalmente distinta, una percepción y apreciación visual diferente a su modo de ver (Roldán & Fernández 2010).

Registrar cómo se ven los niños y adolescentes son SA, expresar sentimientos o capacitar alguna acción son algunas de las utilidades que pueden desempeñar gracias a la fotografía. Nuestra propia imagen nos implica a realizar una tarea diversa para un mayor funcionamiento expresivo en los ámbitos oral y escrito de las personas afectadas con éste síndrome. Sin embargo, la participación colectiva de todos los miembros y la ayuda del docente para una mejor convivencia determina como consecuencia una mejor relación social y emocional que nos ayudará a continuar con el proceso (Regis, 2014).

Como decía Roland Barthes (1990) la fotografía nos es solo un "espejo con memoria"; supone un puente de comunicación, "pueden funcionar como punto de partida y de referencia para discusiones de lo lejano y desconocido" (Collier y Collier 1986: 99), pero también de lo más cercano y personal; permite vivir una experiencia e interpretar el mundo a través de ellas. Y al hablarlo el proceso de creación se convierte en consciente (Buxó, 1999)

El uso del video.

El vídeo es una herramienta de comunicación, utilizada para la expresión del lenguaje visual, auditivo, moralista... un recurso para determinar qué es lo que queremos difundir, enseñar o aprender a través de este (Regis, 2014). Es importante conocer el potencial de este medio comunicativo, un instrumento de diálogo entre todas las personas: desde un docente hasta su alumno, la participación de los padres y familiares de estos además de todas aquellas personas que conforman su entorno como pueden ser sus amigos o amigas.

Sabemos que lo que vemos en la reproducción del vídeo es realista, es decir, existe. Recordando aquella frase de "vale más una imagen que mil palabras",

conlleva una narrativa que expresa una intención de querer expresar algo, un trasfondo de poder difundir un hecho o acción que nos hemos o han propuesto. Lo que vemos, puede ser significativo para nosotros o para la persona que lo está mirando, podemos revivir o experimentar acciones y hechos pasados o, simplemente, aquellos que están por vivir o que actualmente se están desarrollando en la actualidad.

La utilización del vídeo, se incluye en una narrativa en relación a lo terapéutico, ya que la percepción juega un papel muy importante en el ambiente, es decir, en el mundo que estamos construyendo y que justifica nuestra existencia (Rossi, 2014).

Son muchos los autores que defienden el uso didáctico de la fotografía, el vídeo y en general el audiovisual como lenguaje cotidiano y poderoso; como excelente recurso educativo para observar y reflexionar, para desnudarnos de forma externa e interna (Alonso y Pereira 2000; Andrés Tripero, 2004; Callejón Chinchilla y Granados Conejo, 2006). Por su configuración, evoca emociones, integra pensamiento y acción y se convierten en herramientas no solo capaces de motivar o incitar, crear o eliminar o modificar pautas de conductas y creencias (Andrés Tripero, 2004; Igartúa, 2010; Callejón, 2011.)

Por todo esto, las posibilidades de la fotografía y el video como técnica terapéutica son infinitas, para facilitar, enseñar y aprender, para desarrollar la creatividad, promoviendo el bienestar y la salud de toda aquella persona que pone en práctica la utilización de este medios como elementos y herramientas para el crecimiento y al mejora, de manera terapéutica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alonso, J. I. (2008). *Psicología*. Londres, McGraw Hill.

Alonso, M. y Pereira, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social. Monográfico de Educación Social y Medios de Comunicación*, 5, 127-147.

Andrés Tripero, T. de (2004) *La Inteligencia filmica: La comprensión audiovisual y su desarrollo en la infancia y adolescencia*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. <http://catedu.es/cnice/informes/15/versionpdf.pdf>

Aznárez López, J.P., Granados Conejo, I.M., Callejón-Chinchilla, M.D. (2004). En simbiosis con las imágenes. El poder de la imagen en la construcción personal y la necesidad de trabajarlo desde la escuela. *Red Visual*, 2.

<http://www.redvisual.net>

Aznárez, J.P. y Callejón, M.D. (2006) La necesidad de trabajar con procesos de conocimiento y comprensión complejos. *Escuela Abierta* Num. 9, pp. 181-197.

http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea9/aznarez.pdf

American Art Therapy Association. (2014). *About art therapy*. www.arttherapy.org

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.

Barthes, R. (1989) *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós Ibérica, Barcelona.

Berger, J.; Mohr, J. (2007). *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili.

Berne, E. (1985). *Análisis Transaccional en Psicoterapia*. Buenos Aires, Ed. Psique.

Beck, A. (2010). *Esquizofrenia, teoría cognitiva, investigación y terapia*. Madrid, Ed. Paidós.

Bravo González, A. (2013) Proceso de arteterapia: búsqueda de vías de comunicaciones no verbales en un joven diagnosticado con trastorno asperger. Tesis doctoral. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136753>

Buxó, M. (1999) "...que mil palabras". En BUXÓ, M. y DE MIGUEL, J. *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, vídeo, televisión. Proyecto'a, Barcelona*, pp. 1-22.

Callejón Chinchilla, M.D., & Granados Conejo I. (2003). Creatividad, Expresión y Arte: Terapia para una Educación para el Siglo XXI. Un Recurso para la Integración. *Escuela abierta*. Núm. 6. pp. 129-147.

http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea6/callejongranados_ea6.pdf

Callejón Chinchilla, M.D. (2011) Qué, cómo y porqué: justificación de la educación artística más actual a partir de la película "La sonrisa de la Mona Lisa". *Red Visual*, 15, 45- 57.

http://www.redvisual.net/pdf/15/redvisual15_05_callejon.pdf.

Campostrini, Y. (2013). *Diseño Gráfico como instrumento para la detección temprana y educación de niños con Autismo*. Tesis doctoral. UAI. Universidad Abierta Interamericana.

Case, C., & Dalley, T. (1992). *The handbook of art therapy*. Routledge, London/New York.

Collier, J & Collier, M (1986) *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. University of New Mexico Press

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona, Kairós.

Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona, Herder.

Damasio, A. (1999) (3ª ed). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Santiago de Chile, Ed. Andres Bello.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Duarte Santos, G. & Simoes, M. (2011). Mediadores artístico-expressivos e Interacção Social – Estudo com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXIII, Nº 1 (1). pp. 369 – 378.

http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen1/INFAD_010123_369-378.pdf

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, Paidós.

Eisner, E.; Day, M. D. (2004) *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Elkis-Albuhoff, D. (2008). Art Therapy applied to an adolescent with Asperger's syndrome. *The arts in Psychotherapy*, 35, 262-270.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455608000622>

Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. Carol Publishing, New York.

Ellis, A. & Abrahms, E. (2005). *Terapia racional emotiva*. Editorial Pax, México.

Emery, M. J. (2004). Art Therapy as an intervention for Autism. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 21, (3), 143-147.

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07421656.2009.10129616>

Epp, K. M. (2008). Outcome-based Evaluation of a social skills Program using Art Therapy and Group Therapy for children on the autism spectrum. *Children and Schools*, 30, (1), 27 – 36.

http://www.researchgate.net/profile/Marie_Brook/publication/228658571_Outcome_based_evaluation_of_a_social_skills_program_using_art_therapy_and_group_therapy_for_children_on_the_autism_spectrum/links/0c96052a7cdd14a831000000.pdf

Evans, K., & Dubowski, J. (2001). *Art therapy with children on the autistic spectrum disorder*. Jessica Kingsley, London.

Frankl, V. (2002). *Psicoanálisis y existencialismo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, S.L.

Freud, S. (1981). *Obras completas*. Biblioteca nueva, Madrid.

Gabriels, R. L. (2000). Art therapy with children who have autism and their families. En C. A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of art therapy* (pp. 193-206). Guildford, New York:

http://www.researchgate.net/profile/Erik_Knorth/publication/267334689_Art_therapy_with_children_with_Autism_Spectrum_Disorders_A_review_of_clinical_case_descriptions_on_what_works/links/5472c85a0cf216f8cfae8b2f.pdf

Gillroy, A. (2006). *Art therapy, research and evidence-based practice*. New Delhi: Sage Publications Ltd.

Goleman D. (1998) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Granados Conejo, I.M. y Callejón-Chinchilla, M.D. (2010) *¿Puede la terapia artística servir a la educación?* EA, Escuela abierta, Nº 13, págs. 69-96.
http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea13%20pdf/ea13_granados.pdf

Henley, D. (2000). Blessings in disguise: Idiomatic expression as a stimulus in group art therapy with children. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 17, 270–275.

<http://www.arttherapy.org/upload/toolkitarticles.pdf>

Jung, C. (1974). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Barcelona, ED. Seix Barral.

Kellogg, J. (1978). *Path of beauty*. Florida, ATMA.

Klein, J.P, Bassols, M. y Bonet, E. (Coord.) (2008). *Arteterapia. La creación como proceso de transformación*. Barcelona, Octaedro.

Klein, J.P. (2006). *Arteterapia. Una introducción*. Barcelona, Octaedro.

Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. New York: Schocken Books.

Kramer, E. (1975). *Childhood and Art Therapy*. New York: Schocken Books.

López, M.D. (2009). *La intervención arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Malchiodi, C. A. (1998). *The Art Therapy Sourcebook*. Los Angeles: Lowell House.

Malchiodi, C. A. (2003). *Handbook of art therapy*. New York/London: Guilford Press

Mampaso, A. (2001). *La video – animación: aplicaciones en los campos de desarrollo social y comunitario, la educación artística y el Arte terapia*. Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid.

<http://eprints.ucm.es/tesis/inf/ucm-t25435.pdf>

Martin, N. (2008) Assessing Portrait Drawings Created by Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 25:1, 15-23.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ791447.pdf>

Martin, N. (2009). Art Therapy and Autism: Overview and Recommendations, *Art Therapy. Journal of the American Art Therapy Association*, 26:4, 187-190.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868056.pdf>

Martínez, N. y López Cao, M. (2004). *Arteterapia y educación*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de educación.

Maslow, A. (1990). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

Menéndez, C. (2008). La fotografía como diario de vida. *Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 3. pp. 141-156.

<http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/viewFile/ARTE0808110141A/8868>

Naumburg, M. (1947). *Studies of the free art expresión of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy*. Nueva York: Collage Press.

Naumburg, M. (1987). *Dinamically oriented art therapy: in principles and practices: Illustred with three case of studies*. Chicago: Magnolia Street Publishers.

Oaklander, V. (1998). *Windows to our children: A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolscents*. New York: Center for Gestalt Development.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. London: Oxford University Press

Perls, F. (1976). *El Enfoque Gestáltico*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Philippini, A. (2000). *Cartografías da coragem. Rotas em arteterapia*. Rio de Janeiro: Pomar.

Pioch, A. (2010). *Vaktherapie in een leeromgeving: Projectverslag en onderzoekstraject. Arts Therapies in a school environment*. Research report. Groningen: RENN4, Vaktherapie/Sensor.

Regis, P.J. (2014). Fotografía y vídeo en un proyecto de intervención socio-educativa en adolescentes con síndrome de asperger. En *Arte y Movimiento*, 10, pp. 41-53. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/index>

Roldán, J.; Hernández, H. (2010). *El otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias*. Universidad Autónoma de Aguascalientes (México) y Universidad de Granada (España).

Roldan, J. Y Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Archidona: Algibe.

Rosal, M. L. (1996). *Approaches to art therapy with children*. Burlingame, C.A, Abbeygate.

Rosal, M. L. (2001). Cognitive-Behavioral Art Therapy. En *Rubin J. A. (Eds). Approaches to Art Therapy: Theory and Thecnique*. (pp. 210 – 225). Nueva York, Brunner-Routledge.

Rossi O. (2014). “Looks and images: video and photo therapy”. En *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol.: 9. Pp. 191-202.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/47491/44499>

Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf. (Nueva edición, 1998, Free Press.

Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Schultz, T. T., Romanski, L. M., & Tsatsanis, K. D. (2000). *Neurofunctional models of Asperger Syndrome*. En A. Klin, F. R. Volkmar, & S. S. Sparrow (Eds.), *Asperger syndrome* (pp. 340-366). New York: Guildford.

Sontag, S (1996). *Sobre fotografía*. Barcelona: Edhasa

Schweizer, M. A.; Knorth, E; Spreen, M. (2014). Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on “what Works”. *The Arts in Psychotherapy*, 41. Pp. 577 – 593.

http://www.researchgate.net/publication/267334689_Art_therapy_with_children_with_Autism_Spectrum_Disorders_A_review_of_clinical_case_descriptions_on_what_works

Tilley, P. (1991). *El arte en la Educación Especial*. Barcelona: Ceac.

Wadeson, H. (1980). *Art Psychotherapy*. Nueva York: Wiley.

Wadeson, H. (2000). *Art Therapy Practice: Innovative Approaches with Diverse Populations*. New York: Wiley.

Winnicott, Donald Woods (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

<http://www.imago.yolasite.com/.../WINNICOTT,%20Realidad%20y%20juego.pdf>

Zinker, J. (1979). *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO TERCERO.

LA IMAGEN Y EL ASPERGER.

“Una imagen es un acto y no una cosa”.

(Jean Paul Sartre)

INTRODUCCIÓN.

En este tercer capítulo de la tesis doctoral, comenzamos describiendo los denominados Sistemas de Comunicación Alternativa y Comunicativa (SCAA) que se utilizan en el TEA (aunque también van dirigidos a otros colectivos).

Se destaca el grado de importancia de la imagen en la sociedad actual y su uso habitual (en personas con TEA) y por tanto, la utilidad e importancia como recurso y se resalta la importancia de la imagen en el colectivo asperger y los estereotipos asociados a dicho colectivo.

Además, se detalla el uso del pictograma en el SA, uno de los medios más utilizados para el aprendizaje de las palabras y las acciones a través de lo visual. El pictograma como recurso didáctico y visual en este tipo de personas con dificultades de aprendizaje, es un medio muy utilizado por la simplicidad de su representación.

LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVA Y COMUNICATIVA (SCAA).

Las personas generalmente se comunican a través de las palabras, aunque esta no es la única manera de hacerlo. Todas las personas utilizan sistemas de comunicación para poder transmitir mensajes, ya sea de forma voluntaria o involuntaria, gracias a los gestos, signos, expresiones corporales...

No obstante, existen personas que no pueden comunicarse como los demás, tienen dificultades para hacerlo y/o no logran la capacidad de hacerse entender. Como es el caso de las personas con un TEA. Es por ello que a continuación, se van a describir algunos de los sistemas más utilizados en este trastorno.

Las imágenes, los signos y esquemas tienen su origen común en los trazos realizados por el ser humano desde la Prehistoria. Durante el Paleolítico, aparecen toda una serie de trazas, signos, representaciones animales, etc. que son impresos en las rocas y abrigos de las montañas por gracias a pigmentos minerales o animales usados a través de la mano del hombre.

Algunos ejemplos de ello, son las cuevas de Lascaux o de Altamira, donde los registros pictóricos allí visibles describen experiencias y narrativas contadas a través de la imagen y del dibujo. En palabras de Meggs (2004), esas representaciones favorecen la comunicación visual entre individuos (aquellos que habitaron esos lugares durante cientos de años junto a las personas que admiran esas obras de arte en la actualidad). Son diseños simplificados, incluyendo figuras geométricas, llegando a la abstracción de las figuras allí representadas. En estos mismos momentos, se está originando los primeros lenguajes pictográficos, acompañados del surgimiento de la agricultura y la ganadería en el Neolítico, junto con la construcción de las primeras aldeas o ciudades de la Humanidad. Se están cambiando las formas de vida, y también, las formas de representación de las figuras, símbolos e iconos respecto a la época anterior. Las formas se van simplificando, hasta producirse lo que conocemos hoy como las letras (en este caso eran símbolos) que conformaron las primeras lenguas

habladas, es decir, el alfabeto. Según Frutiger (1999) uno de los medios de supervivencia de aquellas sociedades que conformaron las civilizaciones del planeta en sus distintos continentes fue la utilización de medios expresivos para la comunicación y expresión mutua entre las personas. Se puede afirmar que el ser humano desarrolló su forma de expresarse, de comunicación, capaz de comprender a los demás, de poder convivir con el resto de personas que conformaban la sociedad de aquella época, estableciendo valores culturales y comportamientos mutuos que permiten la convivencia social hasta la actualidad.

Se toma la idea de que la imagen es un sustituto del objeto sobre el que se quiere representar, describir o hablar, como una forma representativa (Massioroni, 1982). Sin embargo Dias (1999, 2007) entiende la imagen como base del lenguaje visual, reconociéndose una gramática subyacente compuesta de la relación entre los elementos visuales que permiten al ser humano un sistema de representación, pudiendo expresar a través de él.

Así pues, el lenguaje visual es un fuerte medio para diseñar un conocimiento y un aprendizaje más eficaz que otras herramientas de comunicación, consiguiendo transmitir informaciones donde el individuo puede comunicar sus experiencias de una forma visual.

En definitiva, se puede considerar el lenguaje visual como una herramienta didáctica que permite desenvolverse a los individuos en acciones como observar, interpretar y dar sentido a mensajes visuales que les rodean y forman parte de su entorno y vida social y cotidiana.

COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA.

Los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa *“abarcan un extenso conjunto de elaboraciones teóricas, sistemas de signos, ayudas técnicas y estrategias de intervención que se dirigen a sustituir y/o aumentar el habla”* (Peña-Casanova, 1994: pág. 389).

Como referencia, se van a tomar las clasificaciones propuestas por la A.S.H.A. (American Speech Language-Hearing Association, 1981), por Lloyd (1983), por Lloyd y Karlan (1984) y C. Basil (1988).

Estos sistemas de comunicación y lenguaje, aparecieron en los años sesenta del siglo XX, cuando se requirió la utilización de signos manuales en personas con deficiencia social asociada, sordera y deficiencias múltiples. La capacidad y aptitud de las diferentes personas en cuanto al uso de la comunicación y sus múltiples formas de utilización, vienen determinadas por acciones como por ejemplo, señalar, movimientos de las extremidades, emociones, gestos, etc.

En el caso de España, fue en los años ochenta cuando empezaron a conocerse y a utilizarse estos sistemas de comunicación, vigentes en la actualidad.

Tamarit (1989), los define de la siguiente manera:

(...) Los Sistemas Alternativos de Comunicación son instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o del lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo

parcial a los mismos o en conjunción con otros códigos no vocales (...) (págs. 82 – 83).

Las personas potencialmente usuarias de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, pueden tener múltiples características. Por ejemplo:

- Pueden ser personas con algún tipo de trastorno que les impide disponer de un lenguaje funcional (autismo, deficiencia mental, entre otros).
- Pueden ser personas que son afectadas por algún tipo de enfermedad o lesión que les impide transitoriamente expresarse con claridad (ictus, personas con algún daño cerebral por traumatismo, etc).

Según el DSM-V (2013), ante los problemas descritos en esta manual en al aspecto comunicativo del TEA (Trastorno del lenguaje, Trastorno de la comunicación social o Trastorno fonológico), los objetivos para la utilización de estos sistemas alternativos de comunicación en niños y adolescentes con SA permiten la posibilidad de:

- Facilitar el desarrollo de la comunicación oral.
- La conjunción de ambos sistemas, siempre que sea posible, deben de aumentar el nivel comunicativo del sujeto.

A continuación, se conocerán algunos de estos sistemas comunicativos alternativos y aumentativos de comunicación en personas con el (TEA). Según Lloyd y Karlan (1984) establecen una clasificación de sistemas de comunicación con ayuda y sin ayuda.

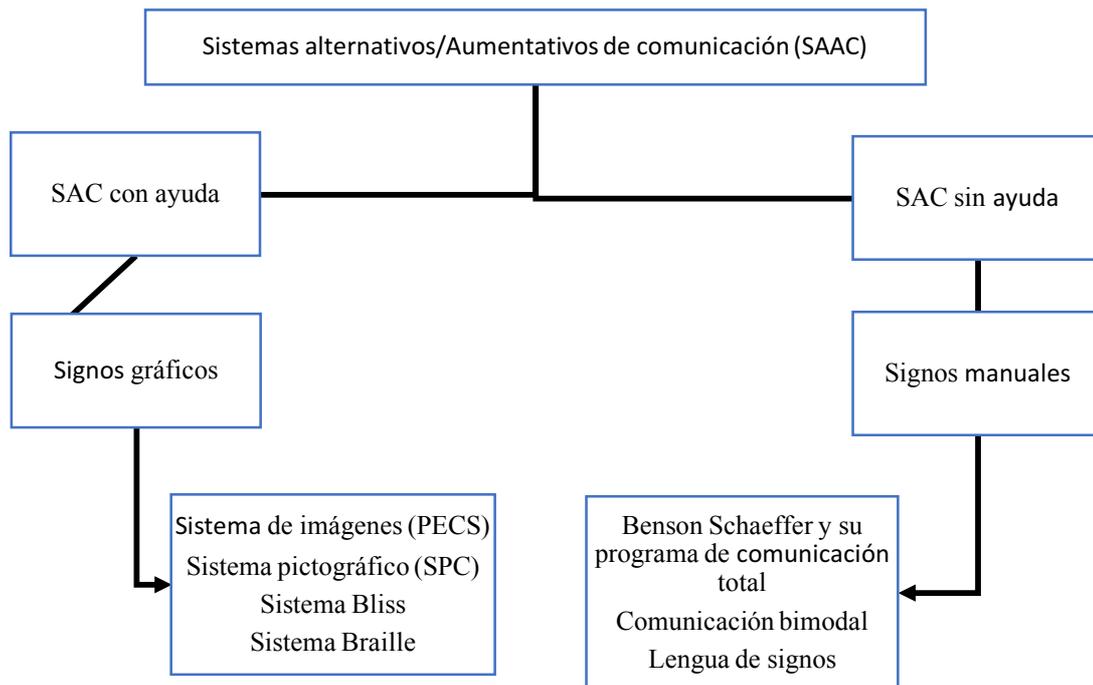


Figura 3.- Mapa conceptual de los Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación (SAC) según Lloyd y Karlan (1984). (Elaboración propia)

Existen diversos tipos de sistemas con ayuda:

- **Signos gráficos.** Se utilizan dibujos y/o imágenes que guardan una relación directa con aquello que se hace referencia.
- **Signos manuales.** Son objetos que guardan una estrecha relación con otros objetos que representan.

SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN CON AYUDA.

Según Lloyd & Karlan (1984) el sujeto que tiene un problema de comunicación, para poder transmitir el mensaje mediante códigos no vocales, necesita de un soporte físico ajeno para llevarlo a cabo. En lo que se refiere a los sistemas aumentativos, pretenden facilitar a estas personas lo siguiente según Villanueva (2015):

- (...) Facilitar vías de expresión no verbales o vocales. No se necesita usar la voz y la articulación de sonidos formando palabras y frases. Buena parte de los niños con TEA presentan una gran dificultad para expresarse verbalmente y, además, en muchos de ellos el interés por imitar elementos vocales o verbales y por incluir estas imitaciones en juegos interactivos puede ser muy bajo.
- Cuando se trata de imágenes u objetos, estos ayudan a acceder al significante (imagen u objeto) ya que éste no desaparece y el niño puede utilizarlo con más facilidad. Las imágenes y los objetos permanecen a su alcance y el niño puede acceder a ellos facilitando el recuerdo de aquello que quiere expresar y la forma de hacerlo. Por otro lado, cuando el niño empieza a hablar, la presencia de imágenes u objetos puede ayudarle a evocar la palabra que los representa.
- Muchos de estos sistemas se apoyan en capacidades visuales, que pueden ser más altas en algunos niños con TEA.
- Bajan la complejidad simbólica del significante. La foto, el dibujo, el gesto, la onomatopeya o el mismo objeto, son más fáciles de reconocer que la palabra hablada. (...) En términos lingüísticos, la relación entre el significante y el objeto que representa es motivada, mientras en el caso de las palabras esta relación es arbitraria.
- (...) Una mirada del niño al horario con imágenes de sus actividades puede indicarte, por ejemplo, su interés por lo que toca hacer más

tarde. O bien, al mirar un mural colgado en la pared en el que están expuestas fotos y dibujos de la última excursión al zoo puede que nos recuerde que se lo pasó bien allí y podremos compartir con él ese recuerdo.

- En el caso de los gestos, pueden basarse en acciones comunicativas muy familiares y que también mantienen algún parecido con la realidad. Por ejemplo decir “yo” o “quiero” tocándose a uno mismo o decir “comer” llevándose la mano a la boca. Los gestos son más efímeros que las imágenes o los objetos pero su utilización puede ser más ágil y rápida y adaptarse mejor a cada momento.
- Pueden devolver la confianza en el entorno (familia, educadores, etc.) al poder conseguir maneras de comunicarse con el niño, especialmente de que pueda expresar algunas de sus necesidades más básicas (...) (págs. 3 – 4).

No obstante, Villanueva (2015) afirma que estos sistemas también presentan dificultades en el aspecto comunicativo que no consiguen resolver en los niños con TEA:

- (...) La baja intención comunicativa y la ausencia o casi ausencia de interés por comunicarse con el otro (gravemente alterados en el autismo).
- La frecuente falta de interés por los significantes (palabras, imágenes, gestos, etc.) (...) Si no le interesan y no sabemos volvérselos atractivos, será muy difícil que los utilice espontáneamente, los integre y generalice su uso.
- La dificultad de dar significado a imágenes y gestos. A pesar de que pueden ser más fáciles de entender que las palabras, es posible que el niño no le dé el significado que nosotros le damos a ese dibujo, foto o gesto.
- La pobreza o ausencia de experiencias previas de comunicación, de creación de significados y de compartir experiencias de juegos imitativos en los que lo más importante es la experiencia de comunicarse en sí y en los que se empieza a animar la utilización de la voz y la articulación, en patrones similares a los de los padres.
- El problema de la poca diferenciación. La dificultad del niño para

sentirse vinculado al otro, pero suficientemente diferenciado para necesitar el lenguaje para comunicarse con él. (...) Si el emisor, al expresarse, no supone que el otro, el interlocutor con el que quiere comunicarse tiene ideas, pensamientos y siente emociones, se dirigirá a él de forma exclusivamente instrumental. Buscará, por ejemplo, que a partir de una orden haga una acción determinada pero no que sepa lo que quiere o espera de él. Será como actuar sobre un objeto del que quiere conseguir algo.

- El niño con TEA parece dirigirse a nosotros de esta manera y nos sentimos utilizados. Pero también nosotros podemos funcionar de forma parecida cuando intentamos que se exprese para obtener algo sin preocuparnos por lo que le pasa, lo que piensa o por lo que le interesa.
- Las graves dificultades en la atención compartida y en el acceso a la intersubjetividad secundaria. No comparte o le cuesta mucho compartir sus experiencias con el otro. No busca saber lo que el otro piensa ni compartir lo que él piensa, con el otro.
- La bajísima tolerancia a la frustración y la dificultad de manejar las emociones. Por ejemplo, pensemos en lo que le costará a un niño (...) pedir algo que quiere: pensar lo que necesita, esperar a tenerlo, buscar la expresión adecuada, usarla, confiar en que el otro le entenderá, confiar en que el otro le dará lo que quiere, tolerar la espera, etc.
- La alta ansiedad que puede aparecer ante la diferenciación, ante la percepción de que no es igual que el otro y, por lo tanto, ante la posibilidad de no ser entendido. En algunos niños no sólo vemos poco interés por comunicarse y hablar sino también un rechazo bastante activo a hacerlo (...) (págs. 4 – 5).

El sistema Braille.

Según Simon et al (1995: pág. 91) el sistema braille *es un sistema de escritura y lectura principalmente empleado en personas ciegas y por las que tienen deficiencias visuales graves.* Es un sistema que se adapta a las características del tacto a través de los puntos de relieve.

Cada letra es representada por unos puntos de relieve, dejando espacios en blanco entre palabras. Cuando van a comenzar a escribir, dejan dos espacios en blanco y entre párrafo y párrafo, se dejan un espacio en blanco para diferenciar los textos. El objetivo de estos espacios, no es otro que el poder facilitar a la persona con este déficit visual, la facilidad de situarse en el texto (VV.AA, 2000, 2004; Martínez Liébana et al, 2004).

Se pueden obtener hasta 64 combinaciones, donde no solo se representan palabras sino también números, signos ortográficos, mayúsculos y minúsculos, etc ofreciendo múltiples combinaciones para una mejor comunicación con las demás personas a través de esta herramienta comunicativa.

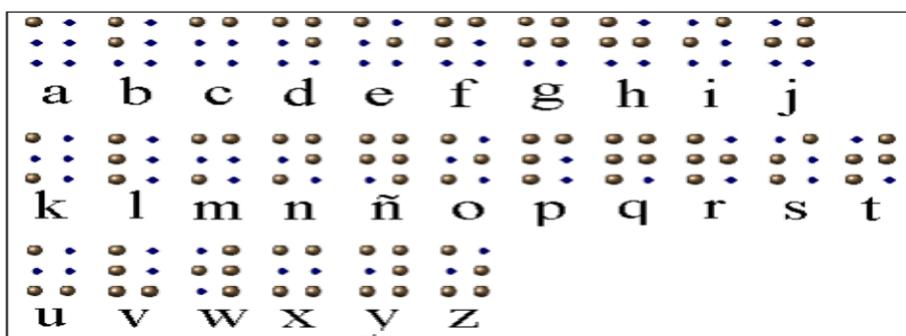


Figura 4.- Ejemplo del Sistema Braille (Cétares et al, 2005: pág. 21)

El sistema BLISS.

Es un sistema de comunicación creado por Charles K. Bliss en 1949 con la intención de crear un lenguaje universal para personas de distintas lenguas, siendo posteriormente adaptado para aquellas personas que necesitaran desarrollar un habla funcional como sordos, afásicos, deficientes mentales o personas con parálisis cerebral (McDonald ,1985)

Este sistema de comunicación utiliza formas geométricas muy básicas para transmitir significados, partiendo de la creación de unos símbolos muy básicos (círculo, triángulo, etc.) para disponer de un vocabulario más amplio (Such, 2001). A partir de esta clasificación, se puede observar numerosos símbolos creados y clasificados para el aprendizaje de un vocabulario diverso. Además, se memorizan muy fácilmente, ya que están clasificados mediante colores.

(interviniendo en áreas tan importantes como habilidades sociales, habilidades comunicativas, etc) buscan obtener experiencias veraces y positivas en la correcta integridad de los sujetos que practican estas técnicas.

Este sistema de comunicación está basado en seis fases para lograr que el individuo se comunique según Bondy & Frost (1994):

- Fase I. El intercambio físico: El objetivo es que el niño al ver un reforzador de “mayor preferencia”, recoja la imagen, y se la dé al entrenador. (Sin desplazamiento del niño).
- Fase II. El intercambio físico: El objetivo es que el niño vaya a su tablero de comunicación, despegue la imagen, y vaya hacia el adulto y suelte la imagen en la mano de éste.
- Fase III. Discriminación de la imagen: El objetivo es que el niño solicite el ítem deseado dirigiéndose al tablero de comunicación, seleccionando la imagen apropiada de un grupo de ellas, y entregársela al adulto.
- Fase IV. Estructura de la frase: El objetivo es que el niño solicite ítems que están presentes y no presentes, dirigiéndose al libro, para elaborar una frase con múltiples imágenes. En primer lugar, escoge una imagen de “yo quiero”, la pone sobre la tira-frase del tablero de comunicación. A continuación, elige el reforzador deseado y lo coloca en la porta-frase. Y por último, se aproxima a la persona que interviene en la comunicación, y le entrega la tira-frase ya completa.
- Fase V. Respondiendo a “¿qué deseas?”: El objetivo es que el niño solicite espontáneamente sólo uno dentro de una variedad de ítems y conteste a la pregunta.
- Fase VI. Respuesta y comentarios espontáneos: El objetivo es que el niño conteste adecuadamente a la pregunta: “¿Qué deseas?”, “¿Qué ves?”, “¿Qué tienes?” así como a preguntas similares cuando se hacen al azar.

A través de los PECS se trabajan áreas críticas en la comunicación, para una utilización de habilidades comprensivas (seguir un horario establecido, aprender a decir <<sí>>, seguir instrucciones que tienen una o varias funciones...) y expresivas (pedir ayuda, a prender a decir <<no>>, pedir una cosa o un objeto que se desea...).



Figura 6.- Ejemplo del Programa PECS (Fuente ARASAAC)

Los sistemas pictográficos de comunicación (SPC).

Los Sistemas Pictográficos de Comunicación (SPC) fueron creados en 1981 por Roxana Mayer - Johnson. Alrededor de 5000 pictogramas en blanco y negro, y además en imágenes a todo color, fueron recogidos en un libro en el cual, estaba acompañado por la representación de estas imágenes en diferentes idiomas y aspectos ortográficos. El sistema SPC (Mayer Johnson, 1981, 1985, 1989 y 1992) es el sistema pictográfico más usado en España.

El uso de estos sistemas pictográficos va dirigido a personas de diferentes edades y discapacidad (autismo, retraso mental, retraso en el desarrollo del habla, etc.) (Rosell & Basill, 1998). Gran cantidad de imágenes fueron recogidas en ocho categorías: verbos, descripciones, alimentos, ocio, nombres, cosas misceláneas, personas y lo social. Aunque son unas categorías bastantes generales que engloban miles de imágenes, es uno de los sistemas pictográficos más utilizados.

Los sistemas pictográficos de comunicación representan todo tipo de conceptos, acciones (individuales o grupales) u objetos en forma de dibujos, utilizando un lenguaje visual que se ve reflejado a través de imágenes muy simples para un mejor entendimiento de lo que se expone ante ellos. Su utilización como medio de

comunicación y aprendizaje, persigue los siguientes objetivos (Arreguin, 1983; Torres, 2001):

- Aprender la realización de una determinada actividad a través de las diversas conductas que se exponen en los pictogramas.
- Potenciar las habilidades comunicativas con el fin de expresar sus opiniones ante cualquier hecho que se produzca en sus rutinas sociales, educativas, profesionales, etc.
- Comprender todos aquellos aspectos de la vida diaria que les rodea, no sólo objetos, sino también personas (y qué tipo de personas), acciones, sonidos, olores, etc.
- Aprender a expresar sus opiniones, preferencias y deseos.
- Facilitar una mejor comprensión de los sentimientos y deseos de los demás para un mejor reconocimiento de los motivos de sus acciones.

Una de las herramientas más innovadoras de estos sistemas pictográficos en el mundo gracias a su “alta definición visual” con respecto a las imágenes es un software denominado *Boardmaker* que permite a aquellas personas que lo utilizan crear pictogramas basados a través de mensajes usados por medio del ordenador, muy empleado en personas con TEA y niños con parálisis cerebral (para comunicarse con estos niños, se utiliza “un tablero de comunicación”). Para algunas personas, el trabajo que se realiza con ellos en términos de comunicación y lenguaje (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita), refuerza a su vez, lo social de estas personas. (Martin, 2009).



Figura 7.- Ejemplo de un Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) (Fuente: ARASAAC)

SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN SIN AYUDA.

Se entiende como comunicación alternativa y aumentativa con ayuda *“cualquier forma de comunicación distinta del habla y empleada por una persona en contextos de comunicación cara a cara. El uso de signos manuales y gráficos, el sistema Morse, la escritura, etc., son formas alternativas de comunicación para una persona que carece de la habilidad de hablar”*. (Von Teztchner y Martinsen, 1993; Gutiérrez & Sanz, 2010)

Comunicación bimodal.

Se utilizan signos en este sistema de comunicación, pero se sigue la estructura del lenguaje oral. Es decir, un signo para cada palabra, con lo que se transmite no solo el significado de la palabra, sino también la forma. Aunque este sistema de comunicación es más aumentativo que alternativo (Basil et al, 1998), ya que es un sistema de comunicación que perfectamente puede ser utilizado en personas que inicien una etapa de aprendizaje en la comunicación (sea en el ámbito de la salud o en el de la educación).

El objetivo de este sistema de comunicación es evitar las diferencias que pueden existir entre la edad del sujeto y su capacidad de lenguaje oral para que no se interponga en su desarrollo (Homer y Budd, 1985).

Según Monfort (2006) el uso del signo resulta ser una mejor herramienta de comunicación ante el uso de la palabra, pues un signo es igual a un concepto mientras que una palabra es formada a partir de pequeños elementos como son los fonemas que representan una secuencia. El signo permite una mejor comprensión por su menor grado de abstracción y por la facilidad de su percepción para el individuo.

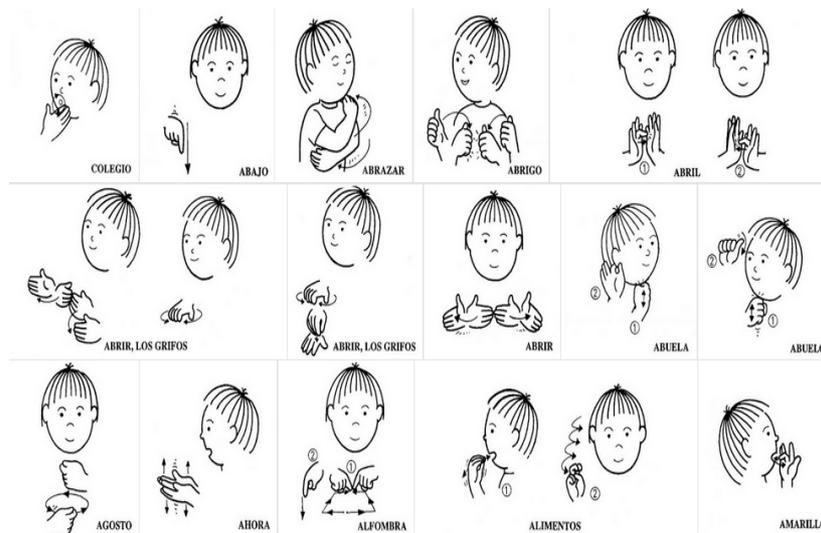


Figura 7.- Ejemplo de Comunicación bimodal (Fuente: Asociación Española de Psicología Clínica Cognitivo Conductual).

Lenguaje de signos.

La mayoría de los niños y niñas con TEA tienen problemas con el lenguaje y el habla. Estas dificultades se traducen en el desarrollo de sus habilidades sociales y/o comunicativas (Mendoza, 2006). Es por ello, que este tipo de comunicación, con su propia estructura gramatical y funciones sintácticas, está estructurado de una forma totalmente diferente al lenguaje oral, siendo imposible la formulación simultánea de ambos. Según Chapi (2006):

- Los signos facilitan la comunicación al ser una alternativa al habla.
- Hacen más fácil el aprendizaje del lenguaje oral.
- Promueven el contacto visual.
- Incrementan el nivel de comunicación, ya que los niños pueden utilizarlos para transmitir sus deseos y necesidades.
- Mejoran el comportamiento general de estos niños y favorecen el autocontrol.
- Los signos sirven también para mejorar la auto-confianza.

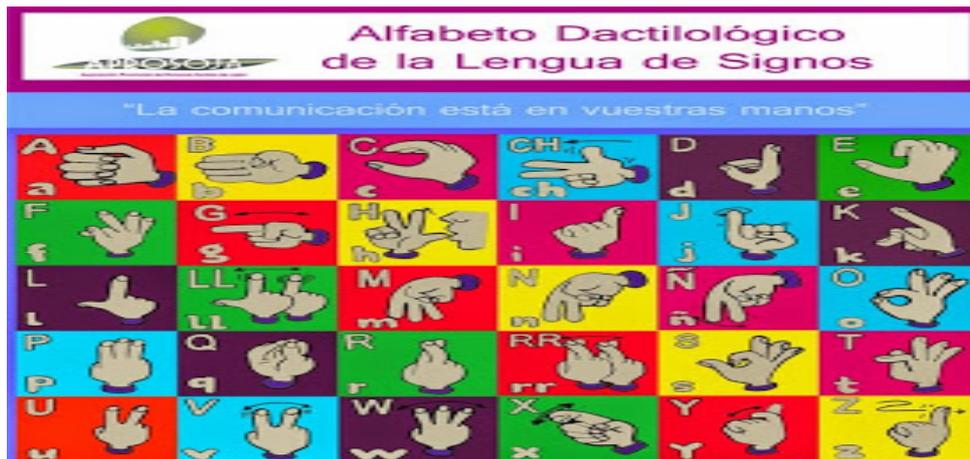


Figura 9.- Ejemplo de lenguaje de signos (Fuente: Asociación Provincial de Personas Sordas de Jaén)

Benson Schaeffer y su programa de comunicación total.

Según (Schaeffer, Musil y Kollinzas, 1980), es un sistema de comunicación alternativa y aumentativa sin ayuda que incluye dos importantes componentes y que lo diferencian de otros procedimientos de intervención. Por un lado, el primer componente es el “habla signada”, elaboración por parte del individuo con TEA del habla y de signos de forma simultánea; por otro lado, el segundo, es el de “comunicación simultánea”, es decir, el uso de dos códigos utilizados simultáneamente por terapeutas, hermanos, padres, etc, cuando se comunican con los individuos: habla y signos.

Especialmente indicado para personas con TEA, este sistema de comunicación especifica una estructura de secuencias para su desarrollo. Los signos son el medio, el instrumento es el soporte; según Arnaiz y otros (1985):

- La percepción de la relación causal, o la percepción de contingencias entre la acción del niño y la reacción del entorno.
- La repetición del esquema anterior, y el aprendizaje de la relación causal entre el signo del niño (independientemente de que lo realice él solo o con ayuda) y la respuesta del adulto, incrementa la competencia anticipatorio de aquél.
- El desarrollo del proceso acción-reacción y de la relación causal, unido a la atribución de intención a la acción del niño, posibilita que éste

adquiera intención comunicativa.

- El uso espontáneo de los signos y, más tarde, el habla signada espontánea y el lenguaje verbal espontáneo.

En lo que se refiere a su aplicación, se realiza a través de sesiones de aprendizaje de imitación verbal y de signos, pues estas sesiones deben de ser independientes. Tras la repetición de este proceso en el cual, el sujeto relaciona el signo utilizando los vocablos que representan esas palabras, donde después, la relación de aquellos signos con objetos cotidianos y conocidos por el sujeto o los sujetos, además de actividades muy deseadas y conocidas por este, obtienen una respuestas más factible y provocan un desarrollo comunicativo más real y obtenible. Cuando se aprende el signo, aprende a diferenciar cuáles signos ha aprendido conjuntamente con las palabras que determinan el significado de esos signos a través de un especialista logopeda (Schaeffer et al, 2005).



Figura 10.- Ejemplo del Sistema de Comunicación Total (Cétares et al, 2005: pág. 21)

LA IMPORTANCIA DE LA IMAGEN. DEL PICTOGRAMA A LA IMAGEN REAL.

La palabra “imagen” puede ser utilizada en distintos contextos, pues es difícil englobar todo aquello que quiere incluir. Se podría definir como aquello que el ser humano concibe, percibe, visualiza de sí mismo o de las cosas que le rodean, utilizando distintos instrumentos para su expresión: la fotografía, la pintura, el video, etc., consiguiendo comunicar aquellas palabras que el individuo no sabe expresar con palabras.

Según Costa & Raposo (2010):

(...) Podríamos afirmar lo que es obvio: cuando producimos o recibimos mensajes pueden ser realizados por la misma persona. El espectador o destinatario, produce y reproduce mensajes que pueden ser irónicos, expresivos o lingüísticos. Así, el proceso se lleva a cabo por una mente emisora y culmina por una mente receptora. Conocido como proceso de comunicación simétrico. Sin embargo, esto no es realmente así. Un individuo que sabe reconocer intuitivamente una imagen o un objeto que se representa, no sabe siempre descifrar lo descrito: tiene que saber leer, conocer y saber el código. Cuando una persona aprende a leer, no aprende a descifrar un texto, pues reconocer imágenes y formas es un proceso natural, intuitivo y propio. Descifrar textos es un proceso cultural aprendido (...) (págs. 14 – 15).

Realmente somos consumidores de imágenes, la necesidad de comprender algo a través de la imagen, donde esta comunica y transmite sus mensajes, de hecho, la imagen no puede ser obviada, ya que es el instrumento de comunicación más utilizado por la sociedad contemporánea (Joly, 2008).

En la actualidad, el bombardeo constante y continuo de imágenes que son sometidas las personas a su alrededor, resulta impensable la cantidad de mensajes

que son transmitidos. La forma de visualizarlos, comunicarlos y aprenderlos, debe de ser enseñada y aprendida, incluso, desde la escuela. (Aznárez López, Granados Conejo y Callejón-Chinchilla, 2004). Aznárez López y Callejón Chinchilla, 2005).

Las imágenes que pueden ayudar a las personas con SA, representan un acicate en su constante evolución no sólo en el aspecto social de las personas sino también en el ámbito comunicativo.²¹

El pictograma es uno de los medios visuales más utilizados para el aprendizaje de las palabras y la comunicación que ciertas personas carecen. Como en este caso, el SA, es uno de los trastornos que más utiliza el pictograma como medio de aprendizaje visual. Los *Aspies* (palabra cariñosa para referirse a las personas que padecen este TEA) al igual que los demás niños, les resulta de gran ayuda la utilización de imágenes como apoyo visual para aprender una determinada acción o símbolo que les puede resultar cotidiano o no.

Desde una perspectiva social, el pictograma es un recurso muy utilizado desde pequeños para la correcta comprensión de la simbología de la imagen que se está observando. Además, les ayuda a comprender mejor las “leyes” que rigen la sociedad y el comportamiento del ser humano pues, es indudable, que la mejor manera como bien afirman los psicólogos, es la utilización de una metodología cognitivo conductual donde les ayude a comprender el significado de la imagen por medio de lo cognitivo, y conductual porque es importante el aprendizaje de los diferentes pasos o pautas para realizar una correcta acción.

Aunque cada niño o adolescente con SA posee su propio ritmo de aprendizaje, requiere de determinados cuidados y atenciones las cuales, deben ser tenidas en cuenta por las personas que les rodean. De un modo general, estas personas que encuentran dificultades en su aprendizaje, adquieren una comunicación

²¹ La importancia del pictograma durante los primeros años de vida de los niños y niñas con SA es una forma de representación excepcional. En ella, se aprecia el inicio de una acción que se produce, es decir, desde una imagen se va avanzando a través de otras imágenes la realización de una acción determinada que además, va acompañada de un texto claro y conciso para la correcta realización de ella. No solamente debe de ser llevado a cabo en su domicilio particular de los sujetos sino también desde el ámbito educativo se debe reforzar buenas conductas para una mejor socialización y comunicación de los individuos con los demás.

alternativa. Cuando por algún motivo, sea debido a deficiencias, accidentes o problemas cognitivos, que provoquen una verdadera dificultad en cuanto a la comprensión y aceptación de ideas, la imagen sirve de herramienta principal para comunicarse con los demás individuos ante la incapacidad de expresar aquello que el emisor quiera transmitir y el emisor encuentre dificultades en su entendimiento.

La importancia de desenvolverse en todos los aspectos de la vida, para cualquier persona, debe de ser analizado y estudiado de una manera profunda en un campo de estudio donde los métodos de aprendizaje permitan la evolución de la calidad de vida de cada individuo. En este contexto, se sabe que no todos los individuos se comunican de la misma manera, existiendo en el uso cotidiano unos sistemas de comunicación a través de imágenes aplicadas que pueden ser enseñadas desde niños en educación especial, como en este caso, en el TEA (Ferreira et al, 2000).

La cotidianeidad de la vida refleja a cualquier hora y/o en cualquier lugar, cantidad de imágenes que pueden resultar llamativas a la vista de las personas que lo contemplan. Desde pequeños, las imágenes forman parte de la vida y adquieren mucha importancia durante el aprendizaje del individuo. Cierto es el dicho aquel que decía *“una imagen vale más que mil palabras”* y en el caso de las personas que tienen un TEA, como en éste caso, el SA, su importancia lo es aún más.

Desde una perspectiva comunicativa, les ayuda a entender y expresar sus emociones, a socializar con los demás, a preguntar y a relacionarse tanto con sus iguales como con aquellas personas con las que conviven en el día a día (padres y madres, psicólogos, profesorado, hermanos/as, etc).

La utilización de apoyos visuales como medio de utilización y desarrollo de la autonomía personal de adolescentes con síndrome de asperger, y que poseen una diversidad comunicativa, social y cognitiva diferente a sus iguales, ayudan a resolver los conflictos cotidianos que pueden surgirles en cualquier actividad que realicen. Aunque es verdad que cada sujeto con asperger es diferente, se recurren a estos medios para una mejora no solo en el ámbito socio-educativo del sujeto, además de su calidad de vida, sino también para un mejor conocimiento de todas aquellas personas u organismos que desconocen este TEA (Barrios, 2013; Regis, 2014).

Somos conscientes de que el pictograma como herramienta de comunicación en niños y adolescentes con necesidades educativas especiales es

utilizado, y por eso se detallan algunos de los sistemas de comunicación utilizados en el colectivo de niños y adolescentes con síndrome de asperger desde contextos formales y no formales, pero no podemos olvidar, como señala Diéguez (1977) que la imagen puede adquirir funciones motivadoras, catalizadoras de experiencias vividas y por vivir, y hasta estéticas, mucho más allá que su uso como recurso formalista, explicativo o informativo.

Por otro lado, no podemos obviar la importancia de la imagen en la sociedad actual, y en concreto, especialmente en lo que afecta a este colectivo. La Real Academia de la Lengua Española (R.A.E) define estereotipo a una imagen o idea aceptada por un grupo o sociedad con carácter inmutable. Es decir, una imagen que personaliza un colectivo. Es toda una serie de creencias determinadas por un grupo de personas que opinan de una manera igualitaria sobre una imagen específica. ¿Cómo es la imagen que la sociedad tiene de este colectivo? ¿Cómo se ven ellos mismos?

Al igual que en la publicidad, en el SA o en el autismo también se crean estereotipos. Uno de los estereotipos más comunes que define la sociedad sobre el autismo o SA, es que estos individuos no miran a la otra persona cuando se comunican. Si bien es cierto que no todos lo hacen, algunos de ellos buscan la mirada del otro como una mera forma de complicidad con la otra persona. Buscan comunicarse, les ayuda a entender los sentimientos de los demás y además, les ayuda a comprender el significado de la interacción social.

Debido a que algunos individuos demuestran torpeza social en el momento de relacionarse con los demás, siempre buscan relacionarse con el compañero, pero no saben cómo (Attwood, 2007). Esto representará un reto para aquellas personas que diagnostiquen y traten a éstas a través de una intervención adecuada y especializada a las necesidades que ellos y ellas requieren.

Uno de los estereotipos más comunes es la diferenciación de género entre niños y niñas con autismo y asperger, pues no hay evidencia consistente de que los síntomas que caracterizan a un niño o niña, sean diferentes en base a su género.

Por otro lado, si hay un estereotipo muy común conocido por la sociedad, es el concebir el SA y el autismo como el mismo trastorno. Sin embargo, mientras que el SA es conocido por su diagnóstico más tardío, la utilización de un lenguaje más culto y extenso o la capacidad intelectual determinada como “normal”, el

autismo es todo lo contrario. Se diagnostica más temprano, debido a un retraso en la utilización del lenguaje por el individuo o el cociente intelectual es menor que un individuo con asperger.

Es por ello, que para desterrar esos estereotipos de este colectivo de personas, y para ello no basta el uso de los pictogramas como objeto de aprendizaje. Garrigós (2012) propone el uso de las historias sociales con el fin de ir creando una historia grupal a través de imágenes; en este caso aunque se sigue utilizando el dibujo o el ordenador por medio de las imágenes simplificadas, se enriquece la propuesta y por ende los resultados²². Este es el tipo de ejemplos que se pretenden difundir con esta investigación. Es de mayor interés proponer este tipo de historias sociales grupales en el mismo colectivo social que conforman estos individuos, utilizando la fotografía y el video con el fin de poder implicarlos (Regis, 2014; Regis y Callejón, 2015) con los padres o tutores, en este tipo de actividades. ¿Acaso no sería más interesante que el individuo con SA aprendiera a realizar una acción por medio de la fotografía y que esas fotografías las realizara el mismo? ¿No sería más productivo y motivador el montaje de esas fotografías en un video realizado por él mismo? ¿Por qué no partimos de los intereses de los sujetos para construir aprendizajes utilizando los múltiples recursos y técnicas que nos ofrece la fotografía y el vídeo?

²² De hecho, esta idea, en la que se basa esta tesis surge de la reflexión de la directora, ante a presentación de un nuevo programa de estructuración de rutinas para este colectivo a base de pictogramas y la discusión sobre su novedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

American Psychiatric Association (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Ed, Masson, Barcelona.

Attwood, T. (2007). *The complete Guide to Asperger Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.

Arnáiz, P. (coord.) (1995). *El PCC: Autismo y Atención a la Diversidad*. Universidad de Murcia.

Aznárez López, J.P., Granados Conejo, I.M., Callejón-Chinchilla, M.D. (2004). En simbiosis con las imágenes. El poder de la imagen en la construcción personal y la necesidad de trabajarlo desde la escuela. *Red Visual*, 2.

<http://www.redvisual.net>

Aznárez, J.P. y Callejón, M.D. (2005). El poder de la imagen y su implicación en el aula. En *Teodosio* 5, 74, pp. 21 – 25.

Barrios, S. (2013). Ayúdame a comprender el mundo. Apoyos visuales para la promoción de la autonomía en personas con trastorno del espectro del autismo y trastornos específicos del lenguaje. En *TOG*, vol. 10, 8, pp. 92 - 104.

<http://www.revistatog.com/suple/num8/autismo.pdf>

Basil, C.; Soro, E.; Rosell, C. (1998). *Sistemas de Signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones*. MASSON, Barcelona.

Bondy, A. & Frost, L. (1994). *PECS: The Picture Exchange Communication System*. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants, Kansas.

Cétares, A; Cortés, C.A, Silva, L.F. (2005). *Sistema de enseñanza del código braille para niños con limitaciones visuales*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Pontificia Javeriana. Bogotá.

Chapi – Mori J. L. (2010). *Diferencias entre los trastornos específicos del lenguaje y los trastornos generalizados del desarrollo*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Costa, J. & Raposo, D. (2010). *A rebelião de los signos*. Dinalivro, Lisboa.

Dias, M. (1999). *A imagem no ensino de crianças com necessidades especiais*. Edições Casa do Professor, Braga.

Dias, M. (2007). *A utilização da imagem a das tecnologias interactivas nos programas de treino de percepção visual. Um estudo com alunos do 1º ciclo de Ensino Básico com dificuldades de aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.

Diéguez J. (2007). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.

Ferrerira, M. Ponte, M. & Azevedo, L. (2000). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas con deficiência, Lisboa.

Frutiger, A. (1999). *Sinais y símbolos: desenho, projecto e significado*. Martins Fontes, São Paulo.

García, R. M. (2014). *Interrelación, comunicación y observación con la persona dependiente y su entorno*. Paraninfo, Madrid.

Garrigós, A. (2012). *Historias Sociales activas para el Síndrome de Asperger*. Ed. Psylicom, Madrid.

Gutierrez Hernández, E. y Sanz Vicario, T. (2010). *Generalización de los Sistemas Alternativos de Comunicación (SSAAC)*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.

Homer, R. H., & Budd, C. M. (1985). Teaching manual sign language to a nonverbal student: Generalization of sign use and collateral reduction of maladaptive behavior. *Education and Training of the Mentally Retarded*. 20, 39-47.

Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Edições 70, Lisboa.

Lloyd, L y Karlan, G. (1984). Non-speech communication symbols and systems: Where have we been and where are we going? *Journal of Mental Deficiency Research*, 28, 3-20.

Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. London, Jessica Kingsley Publishers.

Martínez Liébana, I. y Polo, D. 2004. *Guía didáctica para la lectura braille*. ONCE, Madrid.

Massironi, M. (1982). *Ver pelo desenho: aspectos técnicos, comunicativos*. Edições 70, Lisboa.

McDonald, E. (1985) *Sistema Bliss. Enseñanza y uso*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Meggs, P. (2004). *Historia del diseño gráfico*. México: McGraw Hill Companies.

Ministerio de Educación y Ciencia (1985). *Tarjetas BLISS*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid.

http://biblioteca.institutbonanova.cat:8080/intranetmpl/prog/local_repository/documents/4142.pdf

Mendoza, E. (2006). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Ed. Pirámide

Monfort, M. (2006). *La comunicación bimodal: una ayuda para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación*. Canal Down 21

Peña-Casanova, J. (1994). *Manual de Logopedia*. Barcelona: Masson, SA.

Regis, P.J. (2014). Fotografía y vídeo en un proyecto de intervención socio-educativa en adolescentes con síndrome de asperger. En *Arte y Movimiento*, 10, pp. 41-53.

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/index>

Regis, P.J. y Callejón, M. D. (2015). Del pictograma a la imagen: herramientas de comunicación y lenguaje en personas con síndrome de asperger a través de recursos visuales para la inclusión social. En *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. (pendiente de publicación)

Rosell, C. y Basil, C. (1998). Sistemas de signos manuales y sistemas de signos gráficos: características y criterios para su uso. En C. Basil, E. Soro-Camats y C. Rosell. *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura*. pp. 7-12. Barcelona: Masson.

<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/SAAC/LENGUAJES%20PICTOGRAFICOS/SPC/El%20Sistema%20Pictografico%20de%20Comunicacion%20-%20Temas%20Educacion%20-%20art.pdf>.

Schaeffer, B. (1993). *La mejora de la enseñanza del lenguaje para niños autistas*. VII Congreso Nacional de AETAPI (Salamanca) (CD).

Schaeffer, B.; Musil, A. y Kollinzas, G. (1980). *Total Communication: A signed speech program for non-verbal children*. Champaign, Illinois: Research Press.

Schaeffer, B., Raphael, A. y Kollinzas, G. (2005). *Habla signada para alumnos no verbales*. Alianza, Madrid.

Simon, C.; Ochaíta, E, Huertas, J.A. (1995). El sistema Braille: Bases para su enseñanza – aprendizaje. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, pp. 91 – 102. España.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941799>

Such, P. (2001). *El sistema Bliss*. En Torres (Coord) *Sistemas alternativos de*

comunicación. *Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*. Ediciones Aljibe, Málaga.

Tamarit, J. (1989): "Uso y abuso de los Sistemas Alternativos de Comunicación". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, pp. 81-94. España.

<https://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126151.pdf>

Walter, C. C. F, Togashi, C. Me Lima, C. B. (2011). *Comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar: o professor como agente comunicativo*. En: IV Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 2011, Rio de Janeiro. CD ROM do IV Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa. ABPEE, Rio de Janeiro.

VV.AA (2000). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Volumen I y II*. ONCE, Madrid.

VV.AA (2004). *Tecnología y discapacidad visual. Necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual*. ONCE, Madrid.

Villanueva, R. (2015). Ayudas a la comunicación en niños pequeños con TEA. Reflexiones sobre la utilización de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. En *Desenvolupa: Revista d'Atenció Precoç*.

<http://www.desenvolupa.net/Ultims-articles/Ayudas-a-la-comunicacion-en-ninos-pequenos-con-TEA.-Reflexiones-sobre-la-utilizacion-de-los-sistemas-aumentativos-y-alternativos-de-comunicacion.-Rafael-Villanueva-Ferrer-06-2014>

Tetzchner, S. y Martinsen, H. (1993). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

CAPÍTULO CUARTO. FOTOTERAPIA Y VIDEOTERAPIA.

“Phototherapy is a set of tools. Tools one keeps handy as extra ways to do your helping work with a few more flexible alternatives”.

(Judy Weiser)

INTRODUCCIÓN.

El capítulo cuarto ofrece en primer lugar, una visión histórica y conceptual de los términos *Fototerapia* y *Videoterapia*, y como su uso en el ámbito de las artes deriva en su utilización para la observación, reflexión e incluso de manera terapéutica en el campo psicológico, socio-educativo, artístico, etc.

A continuación, se muestran algunas de las técnicas referentes al uso de la fototerapia y el videoterapia que son útiles para trabajar en los beneficios que conllevan ante su uso en el ámbito socio-educativo.

CONCEPTO DE FOTOTERAPIA.

La fotografía como herramienta visual y de comunicación, resulta útil en el correcto desarrollo en cuanto a la adquisición de imaginación que puede encontrar en su acceso un sujeto, o las dificultades ante las diversas situaciones a las que se puede enfrentar una persona que tenga algún tipo de problema en su realización (Viñuales, 2012).

Cuando una persona comienza a fotografiar, está demostrando cuáles son sus intereses. Quizás, quiere mostrar o describir las razones (si las hay) de aquello que está fotografiando (Barnhill, 2012).

El uso terapéutico de la fotografía se ha denominado “Fototerapia” (Weiser, 2000, 2001,) por algunos autores utilizando técnicas y recursos fotográficos e incluso las propias fotografías como herramientas para un uso terapéutico con el fin de tratar distintas enfermedades o síntomas que pueda tener un individuo y así, poder afrontarlos para el crecimiento personal de ese sujeto (Krauss, 1983; Fryrear, 1983)

El doctor Hugh Diamond en 1852, fue la primera figura visible en presentar una serie de fotografías para demostrar el uso útil de estas en la psicología, y sobre todo, en pacientes que tuvieran alguna enfermedad o patología mental. Según Krauss & Fryrear (1983, 17) el doctor Diamond pretendía demostrar a través de las fotografías y su uso, la visibilidad de una mentalidad enferma. Siendo muy efectivo, la utilización de los retratos para cambiar el concepto de sí mismos (Di Marco, 2015: pág. 11).

Judy Wieser (1975: pág. 33) afirma que fototerapia *“es una técnica terapéutica que permite explorar en mundos privados de los demás para articular sus emociones de forma oral y también su aplicación especial en niños con un determinado nivel verbal lento de aprendizaje debido a diferentes razones (ser inmigrantes, disfunciones en el cerebro, desventajas en el lenguaje, alteraciones emocionales, etc)”*.

Stewart (1978) define Fototerapia como *“la utilización de fotografías o*

medios fotográficos bajo la dirección de un terapeuta entrenado, para reducir o relevar síntomas dolorosos psicológicos y facilitar el crecimiento psicológico y el cambio terapéutico”.

Krauss (1980) había definido Fototerapia como *“una aplicación sistemática de imágenes fotográficas y/o de un proceso fotográfico (en combinación con un lenguaje e imagen visual) para crear un cambio positivo en los comportamientos, pensamientos y sentimientos de los pacientes”.*

Weiser (1975: pág. 34) propone que la fotografía como técnica terapéutica dispone de dos actores principales de interacción: por un lado la persona, y por otro lado, el entorno de esa persona. Según Wheeler (2009: pág. 5) el uso de la fotografía, permite a las personas a *destaparse* a través de la comunicación verbal y no verbal en aquellas que no disponían de un medio para canalizar la expresión de sus sentimientos o acciones. La persona está condicionada a lo largo de su vida por el entorno en el que vive, se relaciona y socializa con los demás. Es por ello que la cultura que posee el propio sujeto, le afecta en su forma de pensar, vivir o interactuar con los demás (Machado et al, 2012).

Podemos concebir un fin terapéutico (Metzger et al, 1999) y esclarecedor de la utilización de la fotografía y sus diversos usos pero, es importante diferenciar entre analizar y definir o describir una fotografía (Wheeler, 2009). La visión subjetiva del individuo o del sujeto puede ser igual o diferente a la nuestra. Por ello, el potencial del que dispone la fototerapia es fascinante.

Fryrear (1980) consideró que el uso de las fotografía en terapia, se componía de 11 áreas diferenciadas: 1.- Expresión/Creatividad; 2.- Diagnóstico adjunto en terapias verbales; 3.- Auto-confrontación del sujeto; 4.- Una forma no verbal de comunicación entre el paciente y su terapeuta; 5.- Cambio en la documentación; 6.- Dominio de una habilidad; 7.- Certeza y prolongación de experiencias; 8.- Evocación de los estados de ánimo; 9.- Obtención de un comportamiento verbal; 10.- Mostrarse y 11.- Facilitar la socialización. No obstante, este autor señala una doceava área que él denomina como 12.- Entrenamiento de Fototerapia en relación a su literatura.

En nuestro caso, tomando el SA como objeto de estudio, podemos apreciar que mucho de lo mencionado anteriormente, que propone el doctor Fryrear (1980) responden a aspectos necesarios para trabajar con los sujetos.

Y no hay mejor utilidad para conseguir avanzar en el desarrollo de sus capacidades, que la utilización de diferentes herramientas visuales para poder expresar sus emociones. Según Attwood (2007: pág. 209) “(...) *aunque puedan tener una capacidad intelectual considerable, sobre todo el en área de conocimientos intelectuales, se muestran confusos e inmaduros con respecto a los sentimientos (...) y a una ausencia de reciprocidad social o emocional (...)*”.

Para mejorar en todas aquellas capacidades en las que ellos encuentran dificultades, deberemos trabajar en aquellas que tienen que ver con las habilidades sociales, habilidades de aprendizaje en contextos educativos, iniciativa personal, imagen e identidad, habilidades comunicativas o comportamientos repetitivos o estereotipados (Baston, 2012; Barnhill, 2012).

CONCEPTO DE VIDEOTERAPIA.

Los conceptos de “videoterapia” y “fototerapia” están relacionados. Los antecedentes a la videoterapia los podemos encontrar en la fototerapia. Cuando el médico psiquiatra H. Diamond presentó en 1856 ante la Royal Society la ponencia “*On the application of photography to the physiognomic and mental phenomena of insanity*” utilizó la imagen como instrumento de diagnóstico en sus pacientes (Rivero, 1991; Farias & González, 2015).

En pleno siglo XX, un grupo de profesionales creó lo que se denominaría como “Phototherapy Quaterly Newspaper” a finales de los años setenta y principios de los años ochenta. Realizándose una publicación anual en la que autores podían enviar sus artículos tanto del ámbito de la fototerapia como del videoterapia, realizándose el primer Simposio en Illinois (EE.UU) (Farias & González, 2015).

No obstante, esta asociación a mediados de los años ochenta, desapareció ya que según J. Weiser (2014) se cumplieron todas las expectativas en la utilización de estas herramientas artísticas. Es necesario destacar, la cuestión espacio – temporal, respecto al Arteterapia. Quizás, otro de los elementos a destacar es el económico según Farias & González (2015: pág. 279), pues tras la segunda guerra mundial, la aparición de herramientas tecnológicas como el chip, permitieron popularizar el acceso a industria fotográfica y audiovisual.

Según Johansen et al (2011), durante estos últimos años, se han fomentado el uso de estas herramientas artísticas y audiovisuales en sus trabajos de investigación, orientados en el ámbito terapéutico.

El videoterapia es un proceso de crecimiento personal donde la persona se encuentra en si misma a través de la imagen en movimiento creando una relación directa entre sujeto y objeto, convirtiéndose la imagen en una acción muy importante para el individuo. Es un proceso de revelación entre el sujeto, el video y el mundo (Burford & Jahoda, 2012).

Cuando se está realizando videoterapia, es la misma acción que mirarse a un espejo, es un proceso en el que se está llevando a cabo un proceso en el que las sensaciones perceptivas y emocionales del individuo entran en acción. El trabajo del video como terapia se desarrolla según Mampaso (2001: pág. 29) en dos partes claramente diferenciadas: por un lado el proceso creativo, cuando la imagen y permite una comparación entre la imagen real y la imagen independiente que se está creando.

El video como participación por parte de los individuos genera un acceso a las artes que facilita la cultura. El video como terapia puede ir dirigido a un público general o particular, buscando el fomento de la creatividad, la autoconfianza, la autonomía, la comunicación el autoestima según Mampaso (2001).

Según Schenone (2011: pág. 25) la experimentación y la potenciación que personifica el videoterapia en la rehabilitación de la persona, además de su utilización y la creatividad que ofrece, demuestra su utilidad en cualquier ámbito social que pueda utilizarse. Es decir, la participación activa de la realización de una historia personal a través de diferentes técnicas del video (el cortometraje, por ejemplo) representa la capacidad receptiva e interpretativa que el sujeto quiere demostrar y pretende rehabilitar en lo personal.

USOS DE LA FOTOTERAPIA Y VIDEOTERAPIA.

La fototerapia y la videoterapia se pueden trabajar de muy diversas maneras, en grupos o de forma individual, en un contexto socio-educativo, artístico o terapéutico (Wolf, 2007; Halkola, 2011).

Según Viñuales (2012) las imágenes (fijas o en movimiento) conectan al sujeto con la realidad gracias a las emociones y pensamientos, identificados en símbolos y conceptos, como formas inherentes a la comunicación de los individuos, y la fotografía y el video son tipos de imágenes que en el fondo, se hacen al igual que en décadas anteriores pero con una mayor tecnificación.

El uso de la fotografía o la fotografía terapéutica o del video como terapia, debe de ser un camino en el que aquellas personas que aman la fotografía y el video como hobby o interés en estas técnicas (o aquellas personas que han estudiado esta técnica artística desde una perspectiva psicológica) deben tener un mínimo conocimiento sobre su uso como herramienta visual y unos usos terapéuticos de la fotografía y el video (Berner, 1975; Bergman, 1993). Según Dennett et al (1979); algunos de las profesiones que pueden llevar a cabo este fin son médicos, trabajadores sociales, maestros, profesores, psicólogos, etc.

En determinados contextos (Wolf, 2007; Sontag, 2010; Martínez Cano, 2011), estas técnicas puede ser utilizadas en salud mental, en personas con algún trastorno generalizado del desarrollo, personas con alguna demencia o individuos que tengan problemas en su comunicación verbal. Bien es cierto que la fotografía o el video son herramientas más accesibles que la pintura (si en esta se pretende demostrar una destreza, aún no siendo el único fin de la pintura; la fotografía o el vídeo, resultan ser más factibles en su uso ya que no tendrán problemas en realizarla).

Según Weiser (1983), no todas las palabras significan lo mismo para todas las personas debido a un determinado contexto o a un acto de percepción. Los

malentendidos o malas interpretaciones de algo en concreto, pueden ocurrir cuando la misma realidad de las cosas manda diferentes mensajes que son percibidos de forma distinta en personas diferentes.

Según Fryrear & Fleshman (1981), la gente percibe su mundo aparentemente en aquello que creen que es verdad, percibiendo las cosas de una forma basada en los propios contextos culturales que cada persona tiene, además de sus propias vivencias, ocasionando en muchas ocasiones, que sus pensamientos y creencias estén basadas en lo que realmente han experimentado en su vida social con los demás.

Hacer cambiar la visión de las personas que tienen con respecto a otras personas que son consideradas como “diferentes” ya sea por sus creencias, sus ideales políticos, discapacidades físicas o mentales o simplemente por su aspecto físico, debemos separar las diferencias que hacen realmente configurar una diferencia en sí, apostando por una comunicación no-verbal (a través de la imagen) en busca de una estabilidad emocional y moral para poder entender las diferencias que existen respecto a los otros (Ewald, 1985; 2002a; 2002b).

Un ejemplo es la utilización de las fotografías (podríamos escoger una fotografía que demuestre nuestro cambio no sólo fisiológico sino también cultural en distintos periodos de nuestra vida, desde que somos pequeños, pasando por la adolescencia hasta que somos adultos) estimulan a la gente siendo una gran herramienta visual y emocional que causa en las personas una percepción diferente que si la observaran desde aquel momento en el que se realizó la acción fotográfica (Hiley, 1983; Castro, 2012).

Según Martínez Cano (2011):

(...) Reconocerse e integrarse en la imagen visual es una nueva forma de enfrentarse a la vida. Nos convertimos ya no sólo en observadores, sino en participantes de la vorágine de imágenes visuales de nuestra sociedad. La fotografía registra lo existente y aparente y esta predispuesta al juego. Presenta dos niveles de presencia en su manipulación: uno público, en el que se convierte en un objeto de intercambio y manipulación entre personas, fomentando el establecimiento de redes comunicativas, en las que los adolescentes

se sienten cómodos... Y un nivel privado, en el que mi presencia, el reflejo personal, y la confrontación con mi imagen personal me plantea una serie de retos antes mis recuerdos, mis deseos y mis ilusiones (...)
(Pág. 274).

La fotografía y el video como un medio de comunicación en sí mismo, puede resultar y concebirse como un comienzo en el acto de comunicarse con la otra persona a través de ella. Según Krauss (1981), identificar cuáles son las diferencias que nos hacen ser distintos a los demás, cuando socializamos con los demás, las vivencias que hemos experimentado y que definen nuestra cultura, o cómo deberíamos experimentar el mundo, desde un concepto más local a uno más general que conforma nuestro alrededor nos preguntamos si lo que estamos viviendo es real o no lo es, y cómo a través de la experiencias es la mejor manera de darnos cuenta de la existencia de todo aquello que nos afecta a nosotros y a aquellas personas que conforman nuestro entorno.

Según Krauss (1981) el terapeuta que intenta enseñar a su paciente debe de reconocer (es más, piensa que está obligado) los cambios que pueden surgir tras la realización de esa intervención emocional gracias a la fotografía y el video.

Ante la necesidad de trabajar con estas personas la utilización de apoyos visuales, con el fin de asimilar ciertos conceptos, actitudes, conductas, etc de su vida diaria, apostamos por la utilización de medios de masas cada vez más utilizados y accesibles en nuestra sociedad, como son una cámara fotográfica, un móvil de última generación, una tableta, etc, sin olvidarnos de la importancia que les ha supuesto desde niños, la utilización de los pictogramas como herramienta de apoyo visual en su aprendizaje.

Acciones tan cotidianas como ir a nuestro lugar de trabajo o estudio, conducir nuestro coche, viajar a través de los distintos medios de transporte, etc, están llenos de símbolos que nos resultan cotidianos por el uso visual frecuente del que disponemos al observar.

Aunque algunas de las técnicas, son particulares de un medio u otro, hemos optado por no clasificarlas para sí no limitar sus posibilidades, señalando, en todo caso, cual es el punto de partida de cada una de ellas.

Según Judy Weiser (2004), podemos encontrar hasta cinco técnicas de fototerapia directamente relacionadas:

1. **Las fotografías tomadas por el individuo realizadas con un dispositivo (por ejemplo una cámara fotográfica) o imágenes tomadas de otras personas u otros medios (revistas, periódicos, etc).** Los terapeutas no exploran los hechos de las fotografías de sus pacientes, pero buscan símbolos personales, metáforas y otras informaciones que el sujeto puede o no ser consciente en el momento de tomar la fotografía. Aparte del hecho de que los pacientes traen fotos ya tomadas por iniciativa propia o a petición del terapeuta, estos pueden ser utilizados para unirse a la discusión sobre los aspectos de sus vidas que van más allá de lo que aparece en sus fotos.
2. **Fotografiar (autorretrato o fotos simbólicas).** Una de las cuestiones más importantes es el autorretrato, que es posible hacer con diversas técnicas como la fotografía de uno mismo, fotografiando con un espejo o fotografiar con la ayuda de otra persona como en la potenciación de la fotografía. Las técnicas fotográficas son muy poderosas, con un fuerte componente emocional, es importante que el terapeuta sea sensible en la detección de aquellas reacciones en sus / sus clientes, especialmente en los más vulnerables (niños, personas con traumas y personas que tienen una mente perturbada). En consecuencia, es importante que el profesional tenga la formación suficiente, experiencia y competencia en el uso de técnicas de fototerapia.
3. **Fotografías del sujeto que fueron tomadas por otras personas.** Las fotografías tomadas por otros permiten entender la forma en que se ve por parte de la otra persona. Las personas, rara vez, se detienen a considerar cómo comunicarse en una información visual y consciente de sí mismos a los que los miran. Esta técnica incluye fotografías en las que alguien que no

sea el sujeto de la investigación decida cuándo y dónde hacer la foto, por lo que los controles de los sujetos serán menos como la pose.

4. **Los álbumes familiares.** Los álbumes de fotos son una síntesis de los tres tipos de técnica descrita anteriormente (las realizadas por personas, las realizadas a personas y retratos). Estas fotografías, a diferencia de los otros están dispuestos en secuencias ordenadas, que recuerda a lugares especiales, personas importantes que han tenido una especial importancia en la vida de la familia. Ayudar a las personas que ven a sí mismos dentro de sus contextos personales e históricos ayuda a comprender mejor su situación y sus sentimientos actuales. Los álbumes contienen también a personas que se olvidan, secretos, mitos y, además, lo que entre sus páginas se ha omitido es, desde el punto de vista terapéutico, más importante que lo que en realidad parece. En conclusión, los álbumes permiten a las personas volver a ver a sus experiencias, sus relaciones y sus relaciones con los demás y saber más acerca de sus sentimientos y situaciones actuales.
5. **Las foto-proyecciones.** Esta quinta y última técnica de la fototerapia se basa en la forma de ver el mundo que les rodea a través de los lentes de inconscientes que influyen en las percepciones, pensamientos y sentimientos. Esta técnica se llama "foto-proyección" porque la gente siempre proyecta un significado en las fotografías, por lo que podemos definir este procedimiento como parte de otras técnicas, más que como una técnica en sí misma, a pesar de lo que debe ser discutido por separado, y preferiblemente debe ser enseñado primero a terapeutas en formación. La "foto-proyección" puede ser una herramienta eficaz para ayudar a la auto-conciencia de los pacientes, pues es muy útil para ayudar al paciente a hacer los cambios que desea, mientras que el terapeuta debe ser capaz de ver el mundo a través de sus ojos

Paula González (2011) en una experiencia sobre la fotografía participativa como medio de investigación y análisis social con adolescentes, que nos puede servir como referente, utiliza los paseos fotográficos y las entrevistas con

imágenes; en los primeros, más allá de documentar objetivamente, el hecho provoca situaciones que quedan registradas visualmente que posteriormente se pueden analizar; además en la práctica, se pueden observar, tanto en una como en otra, las interacciones con el medio, con los otros; las decisiones en cuanto a la realidad a encuadrar, las preferencias, poses, escenarios, posiciones que permiten observar al sujeto y las relaciones que se establecen dentro del grupo.

Otras técnicas son:

- ***La silla vacía.***

En esta técnica, el sujeto se enfrenta a su imagen en relación directa a su retrato. En ambos casos, es necesaria la presencia de una cámara de video o cualquier herramienta tecnológica que permita grabar, además de un televisor. El individuo se coloca dentro del campo de visión de la cámara y la persona que está llevando a cabo la actividad. La atención de la grabación está destinada al sujeto, en el que se muestra aquellas acciones que resultan infames para el sujeto y que se puede enseñar una mejor forma para corregir esa actitud mala, y nuevas formas de encarar o afrontar un problema (Schenone, 2011).

Otro ejemplo, puede ser que la persona que esté llevando a cabo la acción terapéutica, selecciona una cantidad de imágenes en las que el sujeto desea mostrarse una vez cuando haya acabado la actividad. Esta actividad tiene su importancia en el método de polarización que se crea, favoreciendo la discrepancia y lo que se ve en el video (imagen que el individuo posee de sí mismo y la imagen que recrea en el video ante la actitud que demuestra).

Todo esto da lugar a un proceso de habilitación donde la silla configura un símbolo de oportunidad, es decir, una silla sola da la oportunidad al sujeto de mostrar un diálogo entre él y la imagen (de sí mismo o del yo que representa), dándose cuenta de los errores, acciones o actitudes del pasado y que deben de corregirse en el presente o en un futuro próximo (Rossi, 2009).

- ***Videodrama.***

Esta técnica se lleva a cabo en grupo, invitando a aquellas personas que conforman el grupo a crear un drama a través del video. A través de ese video, se crea

un segundo video en el que se evoca el primero, encontrándose una relación directa entre las preguntas planteadas y las experiencias que se muestran en el video. (Mampaso y Nieto, 2001)

Las interacciones pueden establecerse en diálogos extensos o cortos, estructurados a través de un rodaje, guión, sujetos principales y secundarios y editarse, o además, puede recrearse un videoclip musical o pequeños cortos en los que se muestran las experiencias de vida de los sujetos que llevan a cabo la acción.

- ***Video-microanálisis.***

Es una técnica muy utilizada en personas durante la etapa educativa de infantil, primaria y secundaria, cuando los padres buscan ayuda en relación a sus hijos a través de unas cuestiones planteadas para mejorar su relación con sus primogénitos. Después de una entrevista inicial, los padres deben de hacer una película en casa filmando su relación con sus hijos (mostrando la expresión corporal y facial de los protagonistas). Cuando se visualiza el video, se comenta el lenguaje verbal y no verbal, ayudando en aquellos aspectos que pueden mostrar una acción o actitud perjudicial para el niño.

Dentro de la sesión, a continuación, el foco de atención se desplaza de la interacción en el aquí y ahora de la pareja parental, la experiencia y las acciones tomadas y el papel de la imaginación en la construcción de habilidades blandas y crianza de los hijos (Waldekranz et al, 2004).

- ***El Video-biografía.***

Es una técnica que permite al adolescente desarrollar vídeos de carácter autobiográfico, individual o colectivo, cuyo objetivo está relacionado con la exploración y la construcción de la identidad en el momento de la crisis de los adolescentes (Do Amaral et al, 2008).

Actualmente, este tipo de videos son utilizados en las redes sociales como Facebook, con un fin que no es otro que el de difundir todas aquellas fotografías realizadas por la persona que tiene hecho un perfil en esta red social a lo largo del año como si fuera un álbum fotográfico (García Sempere, 2011, 2012).

- ***El Video-Training.***

Es una especie de "la hora del círculo" en la que se utilizan imágenes de las películas que se combinan y procesan en varias formas de estimular el reconocimiento de los adolescentes y el procesamiento de las emociones y experiencias clave en la adolescencia (Parrella, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.-

Attwood, T. (2007). *The complete Guide to Asperger Syndrome*. London and Jessica Kingsley Publishers, Philadelphia.

Barnhill, J. (2012). The use of phototherapy for adults with autism spectrum disorders. *Journal of intellectual disability research*. Vol, 56. pp. 661 – 671.

Baston, H. (2012). Use of technology in childbirth: 6. Phototherapy. *The practicing midwife*. Vol, 15. 3, pp. 36 – 39.

Berner, J. (1975). *The photographic experience: Awakening vision through conscious camerawork*. New York: Anchor Press.-

Berman, L. (1993). *Beyond the smile: The therapeutic use of the photograph*. London: Routledge.

Burford, B.; Jahoda, A. (2012). Do video reviews of therapy sessions help people with mild intellectual disabilities describe their perceptions of cognitive behaviour therapy? *Journal of intellectual disability research*. Vol, 56. 2, pp. 179 – 190.

Castro, M. (2012). *Estrategias narrativas en la fotografía actual: el fotodrama como tipología artística*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral.

Dennett, T., Evans, D., Gohl, S., & Spence, J. (Eds.). (1979). *Photography/Politics: One*. London: Photography Workshop.

Di Marco, S. (2015). Tra símbolo e índice. Considerazioni sulla fotografia psichiatrica di H. W. Diamond. En *Psicoart*, 5, pp. 1-28.

<http://psicoart.unibo.it/article/view/5098/4854>

Do Amaral , S. y De Souza, K. (2008). El uso del video digital en clase de enseñanza: una propuesta pedagógica. *Comunicar*. 31, 457 – 461.

Ewald, W. (1985). *Portraits and dreams: Photographs and stories by children of the Appalachians*. London: Writers and Readers Publishing, Inc.

Ewald, W. (2002a). *I wanna take me a picture*. Boston: Beacon Press.

Ewald, W. (2002b). *The best part of me: Children talk about their bodies in pictures and words*. Megan Tingley Publishers.

Farias, A. y González, M. (2015). *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 9. pp. 273-288.

<http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/47496/44504>

Fryrear, J. L. (1980). *Videotherapy in Mental Health*. Illinois, Charles C. Thomas.

Fryrear, J.L., & Fleshman, B. (Eds.). (1981). *Videotherapy in mental health*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.

García – Sempere, P. (2011). Formación del profesorado para la utilización de la cámara de vídeo digital en los centros de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol 2, pp. 107 – 117.

García – Sempere, P. (2012). Estudio sobre los usos y dificultades de la cámara de video digital desde la perspectiva del maestro de educación primaria de la provincia de Granada. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol 3, pp. 120 – 134.

Genaro, N. (2013). *El autorretrato fotográfico como herramienta educativa para la construcción de la mirada en la adolescencia*. Tesis Doctoral de la Universidad de Granada.

<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/32432/1/22704954.pdf>

González Granados, P. (2011) La fotografía participativa como medio de investigación y análisis social. Nota etnográfica sobre la experiencia con un grupo de adolescentes en el ámbito educativo. *QuAderns-e*, 16 (1-2), pp. 147-158

Halkola, U (Eds.). (2009). *Phototherapy europe. Learning and healing with phototherapy*. University of Turku.

Hiley, M. (1983). *Seeing through photographs*. London: Gordon Fraser.

Johansen, AB; Lumley, M; Cano, A. (2011). Effects of video – based therapy preparation targeting experiential acceptance or the therapeutic alliance. *Psychotherapy*. Vol, 48. 2, pp. 163 – 169.

Krauss, D. A. y Fryrear, J. L. (1983). *Phototherapy in Mental Health*. Charles C. Thomas publisher, Illinois (USA).

Krauss, D. A. (1980). A summary of characteristics of photographs which make them useful in counseling and therapy. En *Camera Lucida*, (1) 2, pp. 7 – 12.

Krauss, D. A. (1981). *Photography, imaging, and visually referent language in Therapy: Illuminating the metaphor*. En *Camera Lucida*, (1)5, pp. 68 – 73.

López Fernández-Cao, M. y Martínez Díez, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Tutor, Énfasis, Madrid.

Machado, S; Samico, I; Braga, T. (2012). Knowledge, attitude and practice about Phototherapy among nursing professionals of teaching hospitals. *Revista brasileira de enfermagem*. Vol, 65. 1, 34 – 41.

Mampaso, A. y Nieto, B (2001). Técnicas de video en Terapia Artística. En *Arte, Individuo y Sociedad*, 13, pp. 25-37.

<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0101110055A/5905>

Martínez Cano, S. (2011). Fotografiarse, retratarse, expresarse. Fotografía y expresión de lo personal en adolescentes. *Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 6. 269 – 285.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/viewFile/37098/35903>

Metzger, Y et others. (1998). Phototherapy: clinical and therapeutic results of two years experience. *linique-revue de psychiatrie linique biologique et therapeutique*. Vol, 24. 5, 480 – 485.

Parrella, C. (2006). Il "VideoDilemma", una metodologia di intervento nell'ambito di progetti preventivi e di educazione socio-affettiva rivolti ad adolescenti nei contesti scolastici. En *INformazione Psicoterapia Counselling Fenomenologia*, 7, pp. 52-67, Roma.

<http://www.in-psicoterapia.com/>

Rivero, I. (1991). *Aplicaciones del sistema vídeo en psicología clínica: un modelo de investigación y videoterapia*. Universidad del País Vasco

Rossi O. (2009). *Lo sguardo e l'azione: il video e la fotografia in psicoterapia e nel counseling*. Edizioni Universitarie Romane, Roma.

Schenone, S. (2011). *Arteterapia e Sindrome di Asperger. Intervento integrato con l'utilizzo del video*. Erickson, Trento.

Sontag, S. (2010). *Sobre la fotografía*. Barcelona, Debolsillo.

Stewart, D. (1978). *Photo projects manual*. IL. Photo therapy press, Sycamore.

Vigevani, H., Waldekranz, C., La videomicroanalisi come strumento terapeutico. *Artiterapie*, vol.10, pp.7-8, Roma, 2004. En Rossi O., *La video terapia nella relazione d'aiuto*, in *Formazione in psicoterapia, counselling, fenomenologia*, 2 (2003), p. 45-51.

<http://www.nuoveartiterapie.net/2008/03/18/foto-e-videoterapia-nella-relazione-daiuto/>

Viñuales Lera, David. (2012). *Fototerapia: de la fotografía como herramienta terapéutica a la sinergia entre fotografía y terapia*. Departamento de Dibujo. Facultad de Bellas Artes de Barcelona

Weiser, J. (1975). *Phototherapy: Photography as a verb*. *The B.C. Photographer*, 2, 33-36.

https://phototherapytherapeuticphotography.files.wordpress.com/2014/10/1975_pht_verb.pdf

Weiser, J. (1983). *Using photographs in therapy with people who are 'different'*. In: Krauss, D.A. and Fryrear, J.L. (Eds.), *Phototherapy in mental health* (pp. 174-199). IL: Charles C. Thomas, Springfield.

Weiser, J. (2000). PhotoTherapy's message for Art Therapists in the new Millennium. *Journal of the American Art Therapy Association*, 17:3, 160-162.
http://www.academia.edu/3173905/Phototherapy_Techniques_Exploring_the_Secrets_of_Personal_Snapshots_and_Family_Albums

Weiser, J. (2001). Phototherapy techniques: Using clients' personal snapshots and family photos as Counseling and Therapy tools (Invited feature article in "Special Double Issue: Media art as/in therapy"). *Afterimage: The Journal of Media Arts and Cultural Criticism*, 29:3 (Nov/Dec), 10-15.
http://www.academia.edu/3173908/PhotoTherapy_Using_Clients_Personal_Snapshots_and_Family_Photos_as_Counseling_and_Therapy_Tools

Weiser, J. (2004). *PhotoTherapy Techniques in Counseling and Therapy: Using Ordinary Snapshots and Photo- interactions to Help Clients Heal Their Lives*. Vancouver, PhotoTherapy Centre Press.

Weiser, J. (2014). Establishing the Framework for Using Photos in Art Therapy (and other Therapies) Practices. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 9. pp 159-190.
<http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/47490/44498>

Wheeler, M. (2009). *Phototherapy. A first attempt to consider the use of photographs in art therapy*. Postgraduate Diploma in Art Therapy Dissertation.
<http://www.phototherapy.org.uk/pdf/92phototherapy2009derby.pdf>

(C) METODOLOGÍA

CAPÍTULO QUINTO. METODOLOGÍA.

"Primero tienes que aprender las reglas del juego, y después jugar mejor que nadie".

(Albert Einstein)

INTRODUCCIÓN.

En este quinto capítulo se recogen los siguientes puntos de nuestra investigación:

- La relación de objetivos propuestos y la hipótesis establecida como punto de partida de esta investigación.
- Una introducción a la metodología de la investigación, justificando la elección de una metodología de corte cualitativo para el análisis descriptivo de un estudio de caso.
- Se justifica el uso de una metodología cognitivo – conductual en la práctica, al ser la más utilizada por sus resultados con este colectivo, por ello, las actividades serán dirigidas. Se caracteriza al grupo que ha participado en nuestra propuesta de intervención; tamaño y muestra de los sujetos, destacándose la importancia de significar las características de cada individuo ante la complejidad de generalizar aspectos particulares de estos.
- Se indican las variables tenidas en cuenta en el estudio, relatando el proceso de investigación seguido y los instrumentos de recogida de datos utilizados durante el desarrollo de las actividades.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Los objetivos generales que perseguimos son:

- Comprobar los beneficios del uso de la fotografía y el vídeo en niños y adolescentes con SA por medio de la investigación descriptiva de una experiencia concreta.
- Analizar el resultado de un proyecto de intervención desarrollado, teniendo en cuenta variables referentes a la flexibilidad cognitiva y las funciones ejecutivas (que se detallarán más adelante) que se pretenden trabajar.
- Comprobar cómo afecta el uso de la fotografía y el vídeo en las habilidades sociales y comunicativas de este colectivo.

Como objetivos específicos de la investigación, tenemos aquellos que se derivan del desarrollo y la aplicación del programa; son los siguientes:

1. Conocer el contexto (SA, la imagen en asperger, videoterapia y fototerapia) los antecedentes del uso de la fotografía y el vídeo en adolescentes con SA.
2. Desarrollar un proyecto en base a estas dos técnicas artístico – terapéuticas (fotografía y vídeo) para llevarlo a cabo en un espacio socio-educativo.
3. Llevar a cabo o implementar el programa, registrando lo acontecido durante su desarrollo. Para ello, se hace preciso, un nuevo objetivo, el establecimiento de instrumentos para la evaluación y recogida de datos.
4. Analizar los datos para obtener los resultados de su aplicación y discutirlos, esperando confirmar que la utilidad de la terapia artística del vídeo y la fotografía en el colectivo que hemos estudiado.
5. Difundir el beneficio del uso de estas herramientas.

HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.

La hipótesis que se plantea es que el uso de fotografía y el vídeo puede ser de utilidad en los distintos ámbitos donde se desenvuelve el niño o la niña con SA (familia, escuela, amigos, parejas...), más allá de como acto de comunicación e interacción social.

Resultará importante y además, significativo, que se produzcan cambios de los sujetos tras la finalización del Proyecto de Intervención socio-educativo, esperando una mejora en su comunicación con los demás, que se hayan facilitado la las relaciones sociales en los contextos sociales que se desenvuelven, además de favorecido la flexibilidad cognitiva así como sus funciones ejecutivas, por la actividad artística-creativa.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Conscientes de las necesidades del colectivo con SA, y de seguir investigando y probando nuevas técnicas y recursos que facilitaran sus desarrollo personal y social; tras observar la utilización recurrente del pictograma y considerando las posibilidades que otro tipo de imágenes más "reales" y hoy cercanas para cualquier persona de la sociedad, por la omnipresencia y cotidianeidad de las nuevas tecnologías y los medios audiovisuales podían tener, se propone comprobar los beneficios del uso de la fotografía y el vídeo en niños con adolescentes con SA.

Para ello se hace preciso desarrollar un proyecto de intervención, llevarlo a cabo y analizar los resultados; la descripción de todo esto, es lo que se presenta en este apartado.

Proceso de la investigación.

El comienzo de esta investigación llevada a cabo en el curso 2012/2013, en la Universidad de Jaén, en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, como Trabajo Tutelado de Iniciación a la Investigación, planteó una **búsqueda bibliográfica** inicial estableciendo como descriptores para la indagación, palabras clave como autismo, SA, TEA, fotografía, fototerapia, vídeo, videoterapia, arteterapia. En una primera exploración en buscadores online, son muchas las referencias encontradas tanto en fototerapia como en videoterapia en el caso del primer término, la mayoría de ellas hacían referencia al ámbito clínico como técnica para curar enfermedades); decidimos hacer una búsqueda más exhaustiva en buscadores científicos y académicos como la Web del Conocimiento, Teseo, revistas de departamentos que publican las universidades públicas y privadas de España, google académico, etc.; no encontrando excesiva referencias y destacando la dificultad de acceder a la información del texto completo de aquellas revistas internacionales e

indexadas. Por ello, supuso un avance en la investigación el acceso a éstas revistas durante la estancia en la Universidad de Évora (Portugal) no encontrando obstáculos para poder descargar los artículos que había localizado y ampliar los rangos de búsqueda.

Podemos concluir de este primer paso en la investigación la constatación de la dificultad de encontrar bibliografía específica sobre el tema aunque al ampliar los patrones de búsqueda fijados en un primer momento, se encontró más información sobre otros objetos de estudio, aunque relacionados, que nos permitieron enriquecer nuestros referentes (fototerapia aplicada en el ámbito clínico o videoterapia utilizada en colectivos sociales como personas mayores o en personas con algún trastorno mental) y que de alguna manera, podían servir al objeto de investigación.

Esto nos permitió conocer los conceptos y antecedentes del uso de la fotografía y el vídeo en adolescentes con SA.

Teniendo clara la intención de que esta investigación tratara de comprobar los beneficios del uso de la fotografía y el vídeo en niños con adolescentes con SA; se hacía preciso desarrollar un proyecto de intervención para lo que era fundamental **conocer un contexto** concreto, un grupo que aceptara participar. Como ya dijimos en la introducción de esta tesis, a pesar de tener como primera intención, llevarlo a cabo en el ámbito de la educación formal, tras varios intentos y propuestas, desistimos de ello por la falta de respuesta; tampoco fue fácil encontrar espacios en lo no formal, siendo definitivamente la Asociación de Asperger de Granada, quien nos invitó a llevar a cabo nuestro programa en su sede, quedando al final agradecidos, pero desde el principio ilusionadas con la posibilidad de probar algo que les pareció, diferente para ayudar a sus hijos. Conseguimos por tanto el apoyo de los familiares de los sujetos, tuvimos un **primer encuentro** con las personas que conformaban la asociación (psicólogas del centro) y los padres y madres de estos sujetos.

Durante la primera toma de contacto con la asociación, teniendo en cuenta las observaciones expuestas por la psicóloga del centro, **adecuamos el proyecto, atendiendo a las necesidades** de las personas que iban a participar en este proyecto de investigación, intervención y participación por parte de éstos, se decidió dividir el colectivo en dos pequeños grupos de cinco personas, adaptándonos al

horario fijo tanto de la asociación (terapias individuales y colectivas) como a la predisposición de los familiares de los participantes.

En base a todo lo anterior, se desarrolló el proyecto que se detalla posteriormente en el capítulo siguiente. Previamente se pasó un cuestionario a los padres de los participantes (Anexo II) y se tuvo en cuenta la información aportada por la propia asociación; durante todo el proceso de implementación del programa, se fueron tomando datos por medio de una hoja de registro desarrollada teniendo en cuenta las variables que nos interesaba trabajar (Anexo III) y que más adelante se describen en el apartado del Proyecto de Intervención.

Finalmente se analizan de manera descriptiva y cualitativa los datos obtenidos; teniendo en cuenta que la muestra es pequeña, no se pretende una generalización de resultados sino avanzar las posibilidades que pueden tener el uso de estos recursos (fotografía y vídeo) para este colectivo (SA), teniendo en cuenta los resultados positivos obtenidos, como veremos con posterioridad; este trabajo nos permitirá ya difundir sus beneficios y defender su uso; la necesidad de trabajar e incluir las propuestas audiovisuales de la fotografía y el vídeo como herramientas educativas a la vez que terapéuticas, factibles y de uso cotidiano para el aprendizaje del funcionamiento diario de este colectivo, para una mejor socialización entre todos.

Características de la muestra y participantes.

La muestra de la población participante en este proyecto de investigación, forma parte de una población que vive tanto en Granada capital como en la provincia granadina; el proyecto se lleva a cabo en un contexto socio-educativo en la sede de la Asociación de Asperger de Granada que es la única que se encuentra en la provincia y que prestan su apoyo a este colectivo. Esta se encuentra situada en el barrio Zaydín, sede donde se realizan actividades por parte del personal que conforma esta institución. En este barrio de la capital granadina, el Zaydín, situado en uno de los extremos de la ciudad, donde conviven diversas y diferentes culturas y clases sociales, siendo un entorno favorecedor no solo para este colectivo sino para otros muchos que conviven en este entorno social y cultural.

El nivel socio-cultural de los integrantes de esta investigación es diverso, pudiendo apreciar desde familiares con carreras universitarias y familias con estudios básicos. No obstante, uno de los aspectos más positivos de las familias de los individuos a investigar, es la gran implicación que llevan desarrollando a lo largo de los años, haciendo de su implicación un logro no sólo por parte de la asociación de Asperger de Granada, sino por la mentalidad abierta ante el beneficio que conlleva un proyecto de investigación de este tipo.

Los niños y niñas que viven en Granada capital o en los pueblos de la provincia, que se desplazan algunos días de la semana para que sus hijos reciban la terapia que necesitan.

La selección de la muestra fue dada, sin distinción de sexos pero si en edad, ya que en un principio pensábamos utilizar nuestros talleres solamente para adolescentes con edades comprendidas entre los 12 – 18 años. Pero el interés (y la colaboración e implicación de la psicóloga del centro) de diversos padres y madres de niños y niñas de otras edades, en los talleres, ocasionó la ampliación de edades entre los 10 -18 años.

La mayoría de los sujetos, son preadolescentes y adolescentes en las fases iniciales o fases finales hacia una madurez, que viene determinada por conductas positivas en el contexto educativo, pero no en el contexto social y comunicativo ante la falta de habilidades sociales y comunicativas.²³

La conformación de los talleres se realizó en dos pequeños grupos de cinco personas²⁴. Los grupos se establecieron de acuerdo con las pautas de la psicóloga del centro para no entorpecer las terapias individuales que ella llevaba a cabo al igual

²³ Algunas de estas habilidades sociales y comunicativas las podemos observar en el primer capítulo de la tesis doctoral, siendo destacable aquellas que podemos ayudar a desarrollarlas y a ponerlas en práctica a través de las diferentes sesiones planteadas.

²⁴ Tras conformar los dos grupos, la psicóloga nos proporcionó información acerca de las relaciones sociales entre ellos (algunos de ellos eran amigos o amigas, otros se habían incorporado recientemente a las terapias individuales de la asociación, cuáles eran los sujetos que podían establecer algún conflicto en clase, los intereses de los sujetos, etc).

que ofrecemos una adaptación horaria para todos los padres con el fin de que puedan quedarse en la asociación durante dos horas: la hora establecida en cuanto a los diversos talleres de fotografía y vídeo, y una segunda hora de terapia individual (impartida por la psicóloga de la Asociación).

Por lo tanto, el trabajo que planteamos en la investigación, solamente puede llevarse a cabo en pequeños grupos no solo por el carácter experimental de la tesis, sino también porque los grupos son los establecidos. Además, comprobar una serie de resultados en unos individuos concretos. La conformación de los grupos se estableció de la siguiente manera: un primer grupo (A) con edades comprendidas entre los 16 y 18 años, y un segundo grupo (B) con edades comprendidas entre los 10 y 12 años.

Debemos señalar que el uso de la imagen de los participantes en la investigación deben ser cuidadas y respetar la intimidad de los participantes. Unas imágenes y unos videos, los cuales tenemos el permiso de sus padres para poder enseñarlos en eventos de carácter científico (defensa de la tesis doctoral, congresos, etc.) pero, no en medios audiovisuales sociales (YouTube, redes sociales, etc.); protegiendo en todo momento, la intimidad de los niños y adolescentes que forman parte de la investigación.

En las siguientes tablas, se presentan las distribuciones de los diferentes grupos respecto a su edad y género:

GRUPO (A): 16 – 18 años		
NOMBRE	EDAD	GÉNERO
I.	16	Mujer
F.	18	Hombre
J.	16	Hombre
M.	18	Hombre
V.	16	Hombre

GRUPO (B): 10 – 12 años		
NOMBRE	EDAD	GÉNERO
A.	10	Hombre
C.	12	Mujer
D.	12	Hombre
J.	10	Hombre
P.	11	Mujer

Tabla 3. Distribución de los grupos.

Los instrumentos que utilizamos fueron seleccionados con el fin de conocer primeramente una serie de variables que pudieran ser susceptibles de mejora en los sujetos que iban a participar en los talleres.

- La recogida de información anticipada se llevó a cabo mediante un cuestionario previo²⁵ que se repartió a los padres y madres asistentes a la explicación del objeto del proyecto de investigación que se ejecutaría mediante talleres de índole artística, social, educativa y terapéutica para conocer a los participantes con los que se va a trabajar; y atenderlos mejor teniendo en cuenta sus características y necesidades particulares.

Los cuestionarios escogidos fueron readaptados a las necesidades de los sujetos de la investigación. En primer lugar, uno de los cuestionarios que obtuvimos fue el de IDEA desarrollado por Ángel Rivièrè basándose en las dimensiones de Wing (1981).

Este cuestionario fue dividido en diferentes variables atendiendo a los problemas más comunes que se detectan en niños y adolescentes con SA basándonos en los estudios de autores como Asperger (1943), Wing (1981), o Attwood (2007).

Estas variables quedaron diferenciadas de la siguiente manera:

- Rutinas, sensibilidad sensorial y habilidades motoras.
- Intereses y metacognición.
- Regulación de las emociones y la conducta.
- Organización y planificación.
- Iniciativa, cambio y flexibilidad.
- Imagen e identidad.

Otro de los cuestionarios que nos basamos para las habilidades sociales y comunicativas fue la adaptación de la Escala Australiana (A.S.A.S) de M. S. Garnett y

²⁵ En el Anexo número (2), se puede apreciar el modelo que se entregó.

Attwood (2009). Y por último, en cuanto a las funciones ejecutivas y a la flexibilidad cognitiva, lo adaptamos del Cuestionario de Funcionamiento ejecutivo de EFECO.

A continuación, el investigador se introduce en el grupo de estudio, llegando a formar parte de él, de tal forma que se integra en las vivencias que van desarrollándose en el comportamiento del grupo que conforma la investigación. Según DeWalt y DeWalt (2002) sirve para ayudar a resolver aquellas cuestiones que se plantean en una investigación para generar o probar una hipótesis planteada en la vertebración de la investigación. El resultado de la observación es materializado ante el registro del cuaderno o diario de campo.

- **Tener datos previos y posteriores a la actividad para valorar la incidencia del programa en la mejora de las habilidades de los participantes y que esto nos permita rediseñarlo para mejorar su validez.**

En la descripción de la prueba que utilizamos durante la recogida de datos²⁶, fue el **Trabajo de campo**. En este instrumento metodológico, se describen o se relatan aquellos acontecimientos, sensaciones, hechos, entre otros. El diario de campo, debe de tener al menos los siguientes aspectos: las propias acciones de la persona que observa; las interpretaciones que el observador toma nota durante su observación; aquellos prejuicios, observaciones o conjeturas del propio investigador que está llevando a cabo la investigación; un registro completo de las acciones que se van sucediendo durante las sesiones; y una descripción detallada y minuciosa del contexto y de los participantes.

En la descripción del cuestionario, pretendíamos medir o conocer las siguientes variables:

- **Rutinas, sensibilidad social y habilidades motoras.** Se establecieron una serie de cuestiones para conocer, que rutinas desarrollaban en aquellos momentos compartidos en lugares del ámbito social (casa, colegio o instituto, casas de familiares o

²⁶ En el anexo (3), se puede apreciar el modelo que se escogió para la recogida de datos al finalizar cada sesión.

amigos); si tendrían alguna sensibilidad sonora o gustativa que no alterara el ritmo de los talleres; y en cuanto a las habilidades motoras, era de enorme importancia conocer y saber las dificultades que podrían tener a la hora de realizar alguna actividad física durante la filmación, grabación o realización de las actividades artísticas.

- **Intereses.** La batería de preguntas en referencia a ellos y a ellas, resultaba ser muy importante subrayar cuales eran de su interés con el fin de poder motivarles como objeto de investigación y motivación para el desarrollo de los talleres. Algunos de ellos y ellas compartían intereses, sin embargo, cada sujeto destacaba por su interés sobre algún tema en concreto (astronomía, deportes, política, etc).
- **Regulación de emociones y conducta; metacognición; organización y planificación y trabajo en equipo.** Emociones y situaciones de estrés, podrían ser reflejadas durante el desarrollo artístico, pues la posibilidad de haber momentos en lo que la frustración ante no saber realizar una determinada actividad, discutir con el compañero/a o expresar opiniones que no fueran admitidas por la otra persona, podría generar un estrés en ellos derivando en la negativa a la participación de las actividades. El conocimiento de si se han cumplido los objetivos, la forma de analizar, organizarse, planificar y ejecutar una actividad resulta fundamental para el buen funcionamiento de los talleres, al igual que el trabajo en equipo para el desarrollo de un buen clima durante las diferentes sesiones que se iban a impartir.
- **Iniciativa; cambio y flexibilidad y e imagen e identidad.** La posibilidad de solucionar problemas que se planteen, respetar la opinión de los demás (aunque la visión subjetiva y la ajena no

tienen por qué ser falacias sino verdícas, desterrando la verdad absoluta), apreciar un cambio en la mirada de ellos ante aspectos visuales que ellos mismos crean y destacar la imagen que tienen sobre sí mismos y la imagen que tienen de ellos la sociedad.

- **Habilidades sociales y comunicativas.** Se escogieron una serie de preguntas del cuestionario creado por Escala Australiana (A.S.A.S.) de M. S. Garnett y A. J. Attwood (2009) con el fin de identificar comportamientos y habilidades que fueran identificativos e indicativos. Aunque es un cuestionario que se realiza durante la educación primaria (en uno de los grupos de los talleres eran niños de primaria), resultaba fundamental conocer algunas características de los sujetos en sus habilidades para establecer una mejora en las relaciones sociales y comunicativas con los demás.
- **Funciones ejecutivas y flexibilidad cognitiva.** Este cuestionario de Funcionamiento ejecutivo (EFECO) pretende medir las capacidades cognitivas y metacognitivas con el fin de poder llevar a cabo una serie de funciones de planificación y ejecución a través de la conducta. No obstante, es un cuestionario que proporciona algunas ideas provisionales (o definitivas) sobre el comportamiento del sujeto, y aquellos aspectos en los que se puede trabajar durante el desarrollo de los talleres.

Utilizábamos un apartado denominado “observaciones” en esas fichas de recogida de datos al terminar cada sesión de los talleres, como una técnica más, con la intención de recoger todo aquello que sea de interés en referencia a las opiniones, comportamientos, logros, condiciones sociales, culturales o de otros ámbitos, que podían quedar marginadas en los resultados obtenidos.

Desde un enfoque cualitativo, existen múltiples interpretaciones de la realidad donde fluyen y cambian con el tiempo (Merriam, 2002). El interés en estas investigaciones, es su entendimiento en un determinado momento y en un contexto concreto como expone Merriam (2002). Así pues, la recopilación de datos y la profundidad de la investigación resultan fundamentales para entender el fenómeno que pretendemos investigar (Bowen, 2005).

Desde el campo socio-educativo, las investigaciones desde un enfoque cualitativo, ofrecen una oportunidad para desarrollar una dimensión personal el desarrollo positivo de perspectivas personales y biográficas para los sujetos de la investigación (Goodson, 2004).

Entendiendo que la investigación que desarrollamos puede considerarse el estudio descriptivo de un caso, de una experiencia concreta, señalamos algunas de sus características.

Ander-Egg (2003: 313) señala que *“consiste en un tratamiento global/holístico de un problema, contenido, proceso o fenómeno, en el que se centra todo el foco de atención investigativa, ya se trate de un individuo, grupo, organización, institución o pequeña comunidad”*.

Opie (2004:74) afirma que *“puede verse como un estudio profundo de interacciones de una sola instancia en un sistema cerrado”*.

El estudio de casos múltiples es un sistema acotado debido a los límites del objeto de estudio, enmarcándose en un contexto concreto donde se lleva a cabo el estudio de la investigación (Muñoz y Muñoz, 2001).

Bodgan y Bliken (2003:62) definen el estudio de caso múltiple de la siguiente manera: *“cuando los investigadores estudian dos o más sujetos, ambientes o depositarios de datos, ellos están haciendo usualmente lo que llamamos estudios de casos múltiples”*.

En este caso, también podríamos enmarcar nuestra investigación en este tipo de estudio de caso; teniendo como punto de partida, las características particulares de cada uno de los niños y adolescentes con SA, considerando por tanto idónea, esta metodología, con el objetivo de analizar, comprender e interpretar una

realidad concreta (Yin, 1989; Stake, 1998, 2007), una experiencia en nuestro caso, de aplicación de un programa de intervención.

Latorre et al (1996; 2003) enumeran las siguientes ventajas del uso socio-educativo del estudio de casos:

- (...) Pueden ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- Es propia para investigadores a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación. Favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar; además, contribuye al desarrollo profesional.
- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, etc (...) (pág. 237).

Yin (1989) distingue tres tipos de objetivos diferentes en el uso:

- Exploratorio: cuyos resultados pueden ser usados como base para formular preguntas de investigación.
- Descriptivo: intenta describir lo que sucede.
- Explicativo: facilita la interpretación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alonso Peña, J. R. (2009). *Autismo y Síndrome de Asperger. Guía para familiares, amigos y profesionales*. Amarú Ediciones, Salamanca.

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV técnicas para la recogida de datos e información*. México, Grupo Editorial Lumen Humanitas.

Asperger, H. (1944). Die autistischen Psychopathen im Kindesalter. Arch. Psychiatr. Nervenkrankh. 117: 76 – 136. Traducido y anotado por Uta Frith en Frith, U. (ed.) (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge University Press, Cambridge.
http://neurodiversity.com/library_asperger_1944.pdf

Attwood, T. (2007). *The complete Guide to Asperger Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. New York: Allyn & Bacon.

Bowen, G. (2005). Preparing a qualitative research based dissertation: lessons learned. *En The Qualitative report*, 10 (2), pp. 208 – 215.

DeWalt, M. & DeWalt, R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. AltaMira Press, Walnut Creek, CA.

Fuentes-Biaggi & otros. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista Neurol*, 43 (7): 425 - 438.
http://www.asperger.es/articulos_detalle.php?id=184Gu%EDa%20de%20buena%20pr%E1ctica%20para%20el%20tratamiento%20de%20los%20trastornos%20del%20espectro%20autista

Goodson, I. Ed. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro EUB.

Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Hurtado Mompeo Editor.

Latorre, A. (2003). *La investigación – acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.

Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco, Jossey Bass.

Muñoz, P. y Muñoz, I. (2001). *Intervención de la familia. Estudios de casos*. En Pérez Serrano, G. (coord.) (2001). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural aplicaciones prácticas*. Madrid, Narcea.

Opie, C. (2004). *Doing Educational research a guide to first – time researchers*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Stake, R. E. (1998, 2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, Morata.

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1):115-29.

<http://www.mugsy.org/wing2.htm>

Yin, R. K. (1989). *Case study research. Design and methods, applied social research method series*. Vol. 5. London, Sage Publications.

(D) PROYECTO DE INTERVENCIÓN

CAPÍTULO SEXTO.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVO.

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su producción o creación”

(Paulo Freire)

INTRODUCCIÓN.

La importancia de la utilización de la imagen, ya sea fija o en movimiento, es de vital jerarquía para establecer diferentes patrones de conducta con el fin de poder capacitar a los sujetos a utilizar otras herramientas de comunicación para una mejor relación no solo entre sus iguales sino también entre aquellas personas que conforman su vida social y que además, están en un continuo contacto entre ellos.

A lo largo de este quinto capítulo, desarrollaremos el proyecto de Intervención Socio-Educativo que llevamos a cabo en la Asociación Asperger de Granada (España):

- La intervención se lleva a cabo en un centro socio-educativo en el ámbito de la educación no formal, considerando que pudiera haber sido posible en el ámbito formal.
- Con el desarrollo de este programa se pretendían demostrar los beneficios de la utilización en el trabajo socio-educativo e incluso terapéutico con personas que sufren el SA.
- El calendario y las sesiones que tuvieron lugar durante el desarrollo de los diferentes talleres artísticos, recalando cuales eran los objetivos de cada sesión, los medios utilizados, los contenidos y qué se pretendía conseguir con el desarrollo de cada actividad.

PARA TRABAJAR CON ASPERGER.

Uno de los graves problemas para poder trabajar en habilidades sociales con las personas con SA, es que aquello que ha tenido una causa emocional para un niño o un adolescente, no desaparezca en un periodo corto de tiempo, sino que aprenda a relacionar esos gestos con su contexto social.

La persona aunque no mejorará con rapidez en los comportamientos sociales y afectivos, en la comunicación verbal y no verbal, si se mantiene esa relación dual contexto social – aplicación de las habilidades sociales que para ellos es importante. Por tanto, para poder lograr tal fin, deberán cooperar con otras personas de su entorno, compartir experiencias y emociones, además de opiniones, siendo seis los factores que se consideran claves (Peña, 2009):

1. (...) **Enseñanza de habilidades de una forma gradual**, es decir, donde las formas más básicas de compartir experiencias se utilizan como base para adquirir aquellas más desarrolladas.
2. **Proporcionar información** de la interacción entre sus padres, los niños con los que juegan, familiares más cercanos, etc.
3. **Desarrollar marcos sencillos y estructurados** en los que vamos a ir incluyendo variables y aspectos más novedosos.
4. **Trabajar en un ambiente** ameno y sin distracciones. Relacionarlos con sus iguales.
5. **Amplificar las “señales”** como gestos manuales o faciales, para llamar la atención del niño, y así poder imitar las palabras o acciones de sus familiares o, simplemente, aquellas acciones de sus “enseñantes”.
6. **Implicar al niño** en las funciones de receptor y emisor; una vez que la persona con SA, ha aprendido a asimilar ciertas aptitudes y habilidades sociales, es hora de poder aplicarlas con sus compañeros de clase, o familiares (...) (pág. 58).

Especialistas pertenecientes al Grupo de Investigación en el Estudio de los TEA del Instituto de Salud Carlos III del Ministerio de Salud y Consumo en España, determinaron en 2006, un artículo denominado *Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista*, publicado en la revista *Neurol*, cuáles eran los tratamientos más adecuados para el tratamiento de las diversas variables que engloba el TEA.

Afirman en este artículo, que en los registros de Sydney y Ontario²⁷ la terapia cognitivo-conductual no es la más adecuada para personas con un autismo de alto nivel de funcionamiento (dentro de este contexto) mientras que, sería aconsejable su utilización en personas con SA (Fuentes-Biggi, 2006).

En respuesta a los manuales de Ontario y Nueva York, donde ambos expresan la misma argumentación acerca de esta terapia, el grupo de estudio expone que:

(...) Tanto los familiares como los profesionales deben ser conscientes de que, si no existe beneficio terapéutico demostrado, estas terapias deberían aplicarse únicamente en proyectos de investigación, o como simple actividad lúdica apropiada para algunos o algunas pacientes con TEA (...) (pág. 430)

En educación, en lo que se refiere a estos individuos, y en la exposición del tratamiento más adecuado para este colectivo, pese a que algunos afirman la necesidad de una intervención individualizada (Fuentes-Biaggi y otros, 2006: p.435) es necesario estudiar cada caso de una manera explícita y no generalizada.

Cada persona con SA tiene unas características peculiares y distintas a otras, no obstante, la inclusión de determinadas actividades colectivas como

²⁷ Un manual con la intención de demostrar las diversas afirmaciones que expresan este grupo de trabajo en el texto donde se recoge sus conclusiones, y que podemos leer en: Roberts J.M. (2004). *A review of the research to identify the most effective models of best practice in the management of children with autism spectrum disorders*. Sydney: Centre for Developmental Disability Studies. Sydney University. Department of Ageing, Disability and Home Care.

fundamento socializador de este contexto social, puede resultar un gran beneficio para ellos. Es importante conocer cuáles son los intereses y motivos que mueven e interesan al sujeto (o sujetos) con SA y, a partir de esa “base” de conocimientos que poseamos, iniciar la intervención socio – educativo con los individuos.

ASPECTOS IMPORTANTES EN EL PROCESO.

Según Fuentes-Biaggi (2006):

(...) La participación de los padres y las madres se ha identificado como un factor fundamental para el éxito. La familia debe coordinarse con el profesorado y otros profesionales de apoyo para participar en la determinación de objetivos y sistemas que se vayan a utilizar (comunicación aumentativa, ayudas visuales, uso de nuevas tecnologías, historias sociales, etc.). No hay que olvidar la necesidad que los familiares tienen de apoyo (orientación, información, ayudas económicas o fiscales, apoyo en el hogar, ‘canguros’, acompañantes para personas adultas, programas de ocio, estancias cortas e intervenciones en crisis, etc.) para poder ser eficaces como co-terapeutas, dentro de los límites de lo razonable, y permitirse a la vez llevar una vida semejante a la de las demás personas de su comunidad. Los nuevos modelos de atención a familias enfatizan su papel esencial para mejorar la calidad de vida de la personas con TEA, dentro de un marco de absoluta colaboración con los profesionales (...) (pág. 435).

Es por ello, que debe de tenerse muy en cuenta, algunos de los aspectos a enfatizar durante las sesiones, atendiendo a la importancia de la motivación intrínseca, la creatividad, las funciones ejecutivas y a las habilidades sociales, pilares principales que deberán trabajarse en el desarrollo de las sesiones.

La motivación intrínseca.

La motivación intrínseca es *una acción innata del ser humano, de comprometer las capacidades personales e intereses propios y subjetivos para, conseguir un fin, ese algo que se quiere obtener* (Deci y Ryan, 1985). Los intereses subjetivos que los definen y que persiguen, determinan una verdadera “panacea” de

aquello que nos quieren proponer para obtenerlo, conllevando la satisfacción psicológica.

La OMS (Organización Mundial de la Salud) afirma que las personas con síndrome de asperger carecen de motivación intrínseca, y esto les afecta en el aprendizaje, ya que esta necesidad se debe a la deficiente adaptación de contenidos educativos dirigidos a este colectivo social.

Este aspecto es uno de los más importantes que se debe de utilizar para trabajar con él, en adolescentes con síndrome de asperger. Según Martín Borreguero (2004), en uno de sus diversos estudios de casos, Luke, un sujeto de nueve años, posee dificultades sociales, problemas en su conducta y grandes atisbos de agresividad. Tras una valoración y observación por parte del equipo psicopedagógico del centro donde estudia, exponen lo siguiente: *“Luke presenta problemas severos de atención, dificultades de auto regulación de la conducta y una falta de interés y motivación intrínseca por la realización de las tareas administradas”*.

¿Qué conlleva esto? Pues que, quizás, aquellas tareas que han ido dirigidas hacia la educación de Luke, donde el emisor juega un papel muy importante, hubieran tenido unas consecuencias muy diferentes a las que expone la profesora Martín Borreguero si, en este caso, se supiera cuáles son los intereses del niño y encauzar las actividades propuestas, utilizando el arteterapia como medio de intervención hacia aquellas cosas que despiertan un interés y, por lo tanto, una motivación en el niño.

No obstante, se confirma gracias a un Programa de Intervención llevado a cabo en la Universidad de Málaga por Inmaculada Carrasco Juárez y Adrián Guerrero Atencia (2005) donde reafirman que potenciar sus intereses en los contenidos curriculares les ayudará a mostrar una motivación intrínseca hacia aquellas actividades propuestas.

La creatividad.

La creatividad debe de ser entendida como un proceso, en el cual, no solo se van generando ideas desde el interior hacia el exterior, sino también ser

sensibles a determinados estímulos externos (aquellos que nos pueden afectar) y dar una solución (o varias) a esos estímulos.

Por otro lado, la creatividad también debe de ser entendida como un producto que se quiere obtener, es decir, aunque se piense que lo importante es el resultado final de la creatividad, no es la intención propia, sino el poder marcar una serie de pautas o procedimientos para conseguir ese producto final.

Según Goñi (2000) la creatividad en el producto es accesible cuando va dirigido a un público en algún momento en concreto, demostrando los intereses, necesidades, etc., de los individuos. Sin embargo, las características de una persona con síndrome de asperger nada tienen que ver con una persona la cual se considera como creativa.

Fernández Añino (2003) afirma que según los estudios de Paul Harris, las personas que poseen autismo presentan dificultades a la hora de poder desarrollar un juego creativo o simbólico (también puede ser espontáneo) aunque los adolescentes con asperger, tengan una “rigidez cognitiva”, si pueden ser consideradas creativas ante el alto coeficiente intelectual de los individuos reafirmando las tesis de Harris.

A continuación, se exponen algunas razones que determinan que las personas con síndrome de asperger son creativas según Parada Camelo (2012: 33):

Características	Beneficios
<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia Normal. • Fijación con un determinado tema, llegando a ser expertos en el mismo. • Memoria inusual para captar ciertos detalles. • Personas rutinarias y organizadas. Necesidad de rituales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como propone Fernández Añino, la inteligencia normal permitiría al individuo ser una persona creativa. • Debido a dicha fijación, llegan a dominar todos los aspectos de un tema. Este amplio conocimiento le permite realizar creaciones nuevas. • Gracias a esta capacidad, son capaces de analizar los pequeños detalles y descubrir cosas que a otros se les escapan. • Suelen ser muy metódicos, lo que les proporciona una buena forma de trabajo para investigar.

Tabla 4.- Elaboración propia del autor Parada Camelo.

Quizás, en muchos casos, no se tienen en cuenta, como señala Howard Gardner (1987) que las inteligencias son múltiples, y que esto niños, quizás sus inteligencias son “diversas” a las que

Según Delgado y Etchepareborda (2013):

(...) Son habilidades cognitivas propias (...) que permiten establecer metas, diseñar planes, seguir secuencias, seleccionar las conductas apropiadas e iniciar las actividades, así como también autorregular el comportamiento, monitorizar las tareas, seleccionar los comportamientos, y tener flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y la organización de la tarea propuesta en el tiempo y en el espacio (...) (pág. 95)

Según Coolidge y Winn (2001) las capacidades cognitivas básicas sobre las que se fundamentan las funciones ejecutivas son las siguientes:

- **Flexibilidad.** Establecer la capacidad de elegir entre distintas maneras de actuar, ya que en ocasiones, es necesario cambiar la conducta debido a la acción o tarea que nos requiere.
- **Planificación.** Para lograr un fin o meta, se deberá de establecer un plan de secuencias (rutinas) a nivel sensorial y motor.
- **Inhibición.** Interrupción de una respuesta automatizada.
- **Monitorización.** Supervisar los procedimientos o acciones que se están llevando a cabo en la actividad.
- **Memoria de trabajo.** Absorber cierta información mandada por el emisor, que es necesaria para desarrollarla en un espacio de tiempo en concreto.

Las funciones ejecutivas son necesarias para la mejora de nuevas conductas, basándose en actividades dinámicas y creativas, posibilitando la creación de unas pautas, procedimientos o pasos para llegar a un determinado fin. Por ejemplo,

a la hora de establecer una rutina o simplemente que pasos deben dar para poder estudiar un tema de una asignatura concreta (el mapa conceptual es un ejemplo de una de las herramientas más útiles).

Dentro de las funciones ejecutivas, es muy importante conocer la flexibilidad cognitiva. Es conceptualizada por el Centro de Investigación en Neurociencias de Rosario (CINR), en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario como:

La capacidad del sujeto para detectar la ineficacia de sus conductas en ocasiones particulares o novedosas y la consecuente habilidad para sustituirlas por otras más ajustadas a los requerimientos circunstanciales. La flexibilidad indica capacidad de alternancia cognitiva, opuesta a la rigidez. La perseverancia representa la alteración de esta función y consiste en la reiteración de acciones, que quizás hayan sido efectivas en situaciones anteriores o que han sido planificadas, pero que ya no se ajustan al logro de los objetivos actuales²⁸.

En lo que respecta a la evaluación de las funciones ejecutivas, se debe tener en cuenta la cognición social, es decir, el sustento a través de la teoría de la mente en la cual el sujeto hace referencia a la capacidad cognitiva subjetiva respecto a lo que están sintiendo y pensando en los demás.

Es importante el empleo de apoyos visuales con estas personas, ya que destacan por su procesamiento, comprensión y asimilación de la información que están apreciando de manera visual. Por ello, resulta importante trasladar lo visual a cualquier contexto (habilidades de la vida cotidiana, aprendizaje educativo, enseñanza de aptitudes...).

Otros aspectos a destacar, son el favorecimiento de aprendizajes generales, asegurarles un ambiente estable y predecible, evitando cambios que dificulten su proceso activo; realizar tareas en pasos más simples, con apenas

²⁸ Concepto escogido del blog en la siguiente dirección <http://neurogimn.blogspot.com.es/2008/10/flexibilidad-cognitiva.html> (Recuperado el 11/09/14).

dificultad, ofrecer distintas posibilidades a la hora de desarrollar una actividad o ayudarles a organizar su tiempo libre evitando la inactividad física y mental o simplemente, limitar su dedicación en cuanto a sus intereses.

Las habilidades sociales.

Las habilidades sociales son *las capacidades para comportarse de una forma que es recompensada y de no comportarse de forma que uno sea castigado o ignorado por los demás* (Libet y Lewinsohn, 1973).

Sin embargo, otros la definen como *la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás.* (Combs y Slaby, 1977)

Los adolescentes con SA carecen de habilidades sociales, viéndose limitados a la hora poder establecer una conversación recíproca y parecen no entender cuáles son las “reglas” (o herramientas) de la conducta social comunicativa con sus iguales, aprendiéndose a través de la mera observación con los demás (O’Holloran, 2013).

Por lo tanto, están una clara desventaja respecto a la sociedad que les rodea. Pero, ¿qué se puede hacer para conseguir esa conducta social comunicativa que tanta falta les hace para desarrollar un acto comunicativo con cualquiera de las personas con la que convive a su alrededor?

Las áreas más importantes para resolver ese “retraso” en cuanto a sus habilidades sociales, son las siguientes:

- Manejar sentimientos y emociones.
- Identificar esos sentimientos y emociones.
- Controlar el estrés.
- Resolver problemas y/o conflictos.
- Habilidades de conversación.

Según Amparo García (2012: 27):

(...) El psicólogo escolar juega un papel crítico, bogando por estos servicios para los alumnos así como también proveyendo instrucción

directa a los alumnos y capacitando a los maestros y las familias en varias estrategias, tales como el uso de historias sociales el uso de conversaciones en forma de historietas (Gray, 1994) (...) (pág. 27).

Para evaluar las habilidades sociales, se deberán tomar datos y analizarlos mediante diversos tipos de observaciones y registros. Una entrevista previa con los padres del sujeto a investigar, nos proporcionará información de primera mano acerca de las características y sus circunstancias actuales. También resulta importante, estructurar una entrevista con el docente o psicólogo del sujeto, aportando datos para su funcionamiento con sus iguales.

Además, la utilización de autoinformes en el caso de los adolescentes, dispondremos de la denominada Escala de Habilidades Sociales, propuesta en la página web de la Federación de Asperger de España donde nos recomienda su utilización. Con el niño podemos utilizar autoinformes. El *EHS: Escala de Habilidades Sociales*, puede ser también necesario evaluar cuál es el nivel de autoestima del niño. Con frecuencia la falta de recursos sociales lleva anexo la desmotivación, bajo autoconcepto e incluso depresión.

TÉCNICAS ARTÍSTICAS (Y TERAPÉUTICAS) DE LA FOTOGRAFÍA Y EL VÍDEO.

En el siguiente apartado, no se pretende ser exhaustivo en la explicación de numerosas técnicas artísticas a través del uso de la fotografía y el vídeo, sino solamente mostrar algunas de ellas, señalando sus posibilidades para trabajar con estas en niños a adolescentes con SA.

El autorretrato.

El autorretrato *“es una imagen en la que su autor se autorrepresenta de forma consciente (...) el elemento representado, es el propio creador de la imagen”* (Genaro, 2013: pág. 22).

A través de esta técnica artística, el niño o adolescente con SA se explora de una forma introspectiva y externa, ayudándoles a comprender su proceso de construcción personal, sus referentes sociales y la búsqueda de su identidad. Es por ello que el autorretrato ofrece la posibilidad de potenciar la autoestima, es decir, la búsqueda de una autoimagen personal y además, compararla con esa autoimagen mental que perciben ellos mismos.

El collage.

El collage consiste en pegar trozos de papel y otros materiales varios (telas, trozos de revistas, fotografías, etc) en un soporte, siendo Pablo Picasso el primer artista que lo llevo a cabo en las primeras décadas del siglo XX.

Esta técnica es muy importante para utilizarla con niños y adolescentes con SA, donde las funciones ejecutivas y la flexibilidad cognitiva juegan un papel primordial, pues permite explorar la imagen que pueden crear sobre sí mismos (si la temática está relacionada con el autorretrato), evitar prejuicios, observar las imágenes diferentes que pueden crearse gracias a esta técnica, etc.

La fotografía en el cartel.

Como ilustración, actúa como una imagen expositiva en la que transmite un mensaje que debe de ser recibido por el receptor, positivo o negativo o quizás, no sea esa la intención del cartel. Una de sus funciones más claras, es la pretensión de evocar una imaginación en el espectador ante la idea o concepción que determine el concepto visual del producto que se muestra.

Generalmente, un cartel se puede apreciar en un espacio público o privado, solitario o comunitario, siendo además un icono que puede actuar en cualquier ámbito, ya sea político, cultural, social, religioso, etc.

Todo cartel requiere de unas características que lo hacen llamativo: su color, la escritura, la imagen representada. Puede generar multitud de sentimientos y emociones, un ejemplo es la cartelística llevada a cabo durante la Segunda Guerra Mundial por el bando Nazi como elemento propagandístico de su doctrina.

Esa “excitación óptica” en las personas con Síndrome de Asperger, les llama la atención lo cual les induce a buscar información sobre ella, su relación con otros aspectos de la vida o sus vidas, conformando un círculo vicioso en el cual el objeto y sujeto están relacionados entre sí, buscándose el uno al otro.

La fotonovela.

La fotonovela al igual que el séptimo arte, comparten el mismo hito, es decir, la imagen secuenciada. Es verdad que la fotonovela se sirve de imágenes fijas mientras que el cine es una secuenciación de imágenes en movimiento, pero bien es cierto que ambas técnicas artísticas y visuales comparten un mismo fin, el poder narrar algo significativo o no.

La primera técnica va acompañada de textos inmersos en los denominados “bocadillos” con la intención de dar información al lector sobre aquello que se está narrando mientras que el cine, está compuesto además por el sonido, una característica importante donde el espectador lo percibe como una sensación no sólo emocional sino también expresiva.

La fotonovela también posee determinados aspectos de la iconografía. Según Gubern (2000), cada elemento de la fotonovela posee un estereotipo o arquetipo que define a determinadas personas o situaciones que se narran en este medio visual.

La representación de cada imagen conocida como viñeta, viene determinada por toda una serie de planos fijos secuenciales en los cuales, toman protagonismo la historia, el espacio, el tiempo y los personajes. Pero no se debe olvidar la trama o historia que se narra.

Puede resultar un medio muy accesible y eficaz para el aprendizaje de los niños con SA. Una imagen secuenciada de una determinada acción tan cotidiana como poner la mesa, preparar la mochila el día anterior para al día siguiente al colegio o al instituto o lavarse la cara, puede resultarles atractivo si en vez de utilizar un medio como el pictograma, se utilizase la fotonovela para la realización de estas acciones.

Se busca la innovación y la utilización de otros medios y recursos para ejercer un aprendizaje significativo (y atractivo para ellos mismos) por parte de los niños o adolescentes con SA, implicándose ellos mismos a la realización de estas secuencias, formando parte de la visualización y de la acción artística.

Las historias sociales.

Son explicaciones de forma oral en las que se nutre de apoyos visuales para una mejor explicación de aquello que se quiere argumentar, utilizando por ejemplo, dibujos para una narración instantánea de lo que se quiere explicar.

Son dibujos o imágenes que se hacen de forma inmediata, es decir, en el mismo momento que se está realizando la explicación o acción a llevar a cabo. La utilización de las historias sociales se apoya en una serie de objetivos a cumplir por el sujeto a través del objeto de estudio:

- En primer lugar, se quiere proporcionar información sobre la situación a realizar, dirigiendo aquellos actos que se quieren cumplir para que el sujeto o los individuos lo aprendan.
- Por consiguiente, hay que explicar cuáles son las consecuencias si se realiza lo contrario o no se hace de una forma correcta y, por último,

hay que detallar de una forma sintética o resumida lo que se ha de aprender.

Las historias sociales son una herramienta muy utilizada por psicólogos y familias que están relacionadas con personas que padecen un trastorno generalizado del desarrollo (un alumno, un miembro de su familia, etc).

La imagen secuenciada (1): el cinemagraph.

Los cinemagraphs son imágenes fijas en las que se puede apreciar un elemento en “vivo” aportando una sensación y acción de movimiento. Se trata de una técnica visual, en la que se mezcla una serie de imágenes y videos para crear una única foto en la cual, se podrá observar uno o varios elementos de la fotografía en movimiento.

Desde una perspectiva más artística, es una herramienta que aporta una singularidad no sólo por su creación creativa y artística, sino también por el uso de diversas herramientas de software profesionales en informática aunque actualmente, pueden ser creadas de cualquier dispositivo móvil o Smartphone que posea el artista o el sujeto creativo.

Una nueva técnica atractiva y atrayente para todos los públicos, utilizándose como alternativa a la otra herramienta visual del stop motion en la que se hacía referencia en los párrafos anteriores.

La imagen secuenciada (2): el stop motion.

Esta técnica artística y audiovisual resulta ser un gran atractivo para todas aquellas personas que la llevan a cabo. A través de ella se representa una realidad, armonizando las técnicas tanto de la fotografía como la del vídeo por medio de la utilización no sólo de fotografías, sino también con el montaje gracias al uso de personajes o escenarios que pueden ser reales o ficticios creados por el autor.

Esta simbiosis entre la fotografía y el vídeo, proyecta la creación de narrativas reales o ficticias que son creadas imagen a imagen. Esta herramienta

permite el montaje para su visualización utilizando un tiempo establecido por el creador, permitiendo el factor creativo del individuo sin limitaciones, siendo el sonido y el propio montaje dos factores principales para su desarrollo creativo.

El uso de la técnica de stop motion promueve en las personas con Síndrome de Asperger una serie de factores importantes para su desarrollo personal y social:

- Les ayuda a ser independientes en la toma de decisiones en el acto de crear o narrar algo.
- Trabajar en grupo o de forma individual.
- Fomenta el desarrollo y aplicación de las funciones ejecutivas en la acción artística de la herramienta audiovisual.
- Adquieren habilidades sociales y comunicativas en la participación con sus iguales o el resto de compañeros y/o conocidos.
- Aportan creatividad y soluciones que pueden ser extrapoladas a sus vidas cotidianas, ayudándoles a resolver conflictos, observar y respetar las opiniones de los demás, etc.

PROYECTO VISUALIZ-ARTE.

Introducción.

El Proyecto “MIR(ARTE. Soy igual que tu” tiene la intención de desarrollar las funciones ejecutivas fomentando la creatividad y la flexibilidad cognitiva utilizando la fotografía y el vídeo como recurso artístico - terapéutico.

Creemos que el uso de estos medios permitirá la motivación e implicación de los participantes y las actividades artísticas propuestas les mostrarán nuevas posibilidades para expresar, promoviendo la comunicación y la mejorar de sus habilidades sociales.

Justificación.

La Fotografía y el vídeo resultan interesantes a la hora de trabajar con los adolescentes caracterizados por el SA, pues la imagen es fundamental en su desarrollo social y educativo diario. Habitualmente se trabaja con pictogramas, nosotros proponemos usar medios actuales (imagen fija y en movimiento), que pueden ser igualmente válidos y en todo caso más motivadores e interesantes para ellos.

Para lograr nuestros objetivos, proponemos la utilización de estos medios como herramientas artísticas lo que nos permitirá potenciar el pensamiento metafórico, la imaginación, la creatividad y la flexibilidad de pensamiento. El vídeo además permite incorporar diálogos o música, enriqueciendo con la posibilidad de crear y representar narrativas. El uso de la fotografía y el vídeo les permitirá trabajar tanto su imagen, como todo aquello de su entorno, visualizar y cuestionarse (lo que se ve, lo que no, lo que creemos y/o queremos ver, lo que otros ven...) reflexionar sobre temas de interés y sobre todo aprender a planificarse y llevar a cabo un proyecto.

Objetivos del Proyecto.

1. Utilizar la fotografía y el vídeo para proponer tareas que les permitan ejercitar las funciones ejecutivas mientras regulan su comportamiento.
2. Utilizar la fotografía y el vídeo como recursos para la expresión personal y la comunicación empática con los otros.
3. Aprovechar la motivación intrínseca que pueden ofrecer el uso de los nuevos medios, para la consecución de un producto final artístico que les permita desarrollar su imaginación, creatividad, ganar flexibilidad cognitiva y desarrollando las funciones ejecutivas.
4. Fomentar las habilidades sociales a través del trabajo en grupo y la cooperación.

Proponemos trabajar por un lado la técnica al mismo tiempo que lo que buscamos desarrollar, de esa manera particular en cada sesión aspectos de las variables que anteriormente hemos señalado como necesario desarrollar en los distintos ámbitos: emociones y conducta, metacognición, organización y planificación de las tareas, memoria de trabajo, iniciativa, flexibilidad y cambio, imagen e identidad, habilidades sociales y comunicativas; teniendo en cuenta además, por sus particulares necesidades de socialización, el trabajo en equipo.

Calendario y sesiones.

El calendario de sesiones respecto a las actividades que se llevaron a cabo en la Asociación Asperger de Granada son las siguientes:

SESIONES	ACTIVIDAD	FECHA	HORARIO
0	Entrevista con los padres y madres de la Asociación Asperger Granada.	24-1-14	17:30 a 20:30
1	Fotografía: ¿Yo quién soy?	31-1-14	18:30 a 20:30
2	Collage fotográfico. Lo que os rodea.	7-2-14	18:30 a 20:30
3	Collage fotográfico. ¿Nuestra imagen?	14-2-14	18:30 a 20:30
4	Fotografía: Silueta de los valores.	21-2-14	18:30 a 20:30

5	Video: Herramienta audiovisual. (No presencial)	28-2-14	18:30 a 20:30
6	Video: Los planos.	7-3-14	18:30 a 20:30
7	Video (La historia): muestro lo que hago.	14-3-14	18:30 a 20:30
8	Video: Introducción al Stop Motion.	21-3-14	18:30 a 20:30
9	Video: Introducción al Stop Motion.	28-3-14	18:30 a 20:30
10	Fotografía y vídeo: opiniones.	4-4-14	18:30 a 20:30
11	Fotografía y vídeo: visionado de lo realizado (sujetos).	25-4-14	18:30 a 20:30
12	Fotografía y vídeo: visionado de lo realizado (padres).	9-5-14	18:30 a 20:30

Tabla 5.- Calendario de las sesiones.

A continuación, vamos a exponer las diferentes sesiones que se llevaron a cabo en la Asociación de Asperger de Granada y en qué consistían esas sesiones.

SESIÓN 1.- FOTOGRAFÍA: ¿YO QUIÉN SOY?	
¿Con qué trabajamos?	¿Para trabajar qué?
<ul style="list-style-type: none"> - Cámara fotográfica <li style="padding-left: 20px;">- Tablet - Teléfono Móvil con cámara 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagen personal y social. - Creatividad y flexibilidad cognitiva. - Habilidades Sociales (atención, respeto, observación y comunicación)
<p><u>Contenidos de la sesión:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Explicación de la actividad. El autorretrato (deberán traer diferentes fotos suyas que tengan)</i> ➤ <i>Conceptos y procedimientos básicos en fotografía. Vemos nuestras imágenes entre autorretratos de otros artistas.</i> ➤ <i>Pensamos como queremos que sea nuestro Autorretrato: nos hacemos diferentes fotos solos y con los compañeros.</i> ➤ <i>Vemos las fotos que nos hemos hecho y hablamos de ellas.</i> 	

SESIÓN 2.- FOTOGRAFÍA: COLLAGE FOTOGRÁFICO. LO QUE NOS RODEA

¿Con qué trabajamos?

- Cómicos
- Revistas
- Periódicos
- Material fungible

¿Para trabajar qué?

- Funciones ejecutivas (analizar, observar, decidir y realizar).
- Creatividad y flexibilidad cognitiva.
- Habilidades Sociales (atención, respeto, observación y comunicación)

Contenidos de la sesión:

- *Explicación de la actividad. Lo que nos rodea (personas, animales, cosas...)*
- *Conceptos y procedimientos básicos del collage fotográfico. Vemos ejemplos de otros artistas (sobre todo collages de animales, cosas...)*
- *Compartimos fotografías de lugares, objetos y personas que queremos, que nos gustan, que nos importan.*
- *Hacemos un collage individual con estas imágenes.*

SESIÓN 3.- FOTOGRAFÍA: COLLAGE FOTOGRÁFICO. ¿NUESTRA IMAGEN?

¿Con qué trabajamos?

- Cómicos
- Revistas
- Periódicos
- Material fungible

¿Para trabajar qué?

- Funciones ejecutivas (analizar, observar, decidir y realizar).
- Creatividad y flexibilidad cognitiva.
- Habilidades Sociales (atención, respeto, observación y comunicación)

Contenidos de la sesión:

- *Explicación de la actividad. ¿NUESTRA IMAGEN?*
- *Conceptos y procedimientos básicos del collage fotográfico. Vemos ejemplos de otros artistas (sobre todo collages de personas).*
- *Compartimos fotografías de lugares, objetos y personas que queremos, que nos gustan, que nos importan.*
- *Hacemos un collage individual con estas imágenes.*

SESIÓN 4.- FOTOGRAFÍA: SILUETA DE LOS VALORES

¿Con qué trabajamos?

- Material fungible

¿Para trabajar qué?

- Funciones ejecutivas

(Analizar, observar, decidir y realizar).

- Habilidades Sociales

(atención, respeto, observación y comunicación)

Contenidos de la sesión:

- *Explicación de la actividad. Silueta de los valores.*
- *Conceptos y procedimientos básicos.*
- *Observamos la silueta y los diferentes valores que se aprecian en la fotocopia.*
- *En cada silueta del compañero, escribimos un valor o un adjetivo que nosotros creamos que lo defina como persona.*
- *Puesta en común de todos. Y explicamos en qué estamos de acuerdo y en qué no.*

SESIÓN 5.- VIDEO: HERRAMIENTA AUDIOVISUAL.

¿Con qué trabajamos?

- Cámara fotográfica

- Tablet

- Teléfono Móvil con cámara

¿Para trabajar qué?

- Imagen social y personal.

- Funciones ejecutivas

(Analizar, observar, decidir y realizar).

- Habilidades Sociales

(atención, respeto, observación y comunicación)

Contenidos de la sesión:

- *Explicación de la actividad (sesión no presencial).*
- *Conceptos y procedimientos básicos. Aprendemos a cómo utilizar el video.*
- *Grabamos un vídeo en nuestra casa, en nuestro colegio, o en cualquier otro lugar, además de las personas que nos importan, que queremos, que están con nosotros en el día a día.*

SESIÓN 6.- VIDEO: LOS PLANOS.

¿Con qué trabajamos?

- Cámara fotográfica
- Tablet
- Teléfono Móvil con cámara

¿Para trabajar qué?

- Imagen social y personal.
- Creatividad y flexibilidad cognitiva.
- Funciones ejecutivas
(Analizar, observar, decidir y realizar).
- Habilidades Sociales
(atención, respeto, observación y comunicación)

Contenidos de la sesión:

- *Explicación de la actividad. Los planos en el vídeo.*
- *Conceptos y procedimientos básicos. Vemos vídeos acerca de la utilización de planos en películas famosas.*
- *Grabamos un vídeo en la Asociación en la que utilizamos los planos que hemos aprendido. invertimos los papeles (actores, director, cámara...)*

SESIÓN 7.- VIDEO (LA HISTORIA): MUESTRO LO QUE HAGO.

¿Con qué trabajamos?

- Cámara fotográfica
- Tablet
- Teléfono Móvil con cámara

¿Para trabajar qué?

- Imagen social y personal.
- Creatividad y flexibilidad cognitiva.
- Funciones ejecutivas
(Analizar, observar, decidir y realizar).
- Habilidades Sociales
(atención, respeto, observación y comunicación)

Contenidos de la sesión:

- *Explicación de la actividad. Video: la historia.*
- *Conceptos y procedimientos básicos. Vemos vídeos acerca de la utilización de planos en películas famosas.*
- *Grabamos un vídeo en la Asociación en la que invertimos los papeles (actores, director, cámara...) Y además, ponemos en práctica todo lo aprendido.*

SESIÓN 8 y 9.- VIDEO: INTRODUCCIÓN AL STOP MOTION.

¿Con qué trabajamos?

- Cámara fotográfica
- Tablet
- Teléfono Móvil con cámara

¿Para trabajar qué?

- Creatividad y flexibilidad cognitiva.
- Funciones ejecutivas
(Analizar, observar, decidir y realizar).
- Habilidades Sociales
(atención, respeto, observación y comunicación)

Contenidos de la sesión (8):

- *Explicación de la actividad. Introducción al Stop Motion.*
- *Conceptos y procedimientos básicos. Vemos vídeos acerca de la utilización de Stop Motion.*
- *En un folio, vamos realizando los pasos para poder ir utilizando a través de la fotografía los primeros pasos del Stop Motion.*

Contenidos de la sesión (9):

- *Explicación de la actividad. Introducción al Stop Motion.*
- *En un folio, vamos realizando los pasos para poder ir utilizando a través de la fotografía los primeros pasos del Stop Motion (aquellos que no han terminado, les ayudan los demás).*
- *Con un ordenador portátil, vamos montando nuestro vídeo con el programa "Windows Movie Maker".*

SESIÓN 10.- FOTOGRAFÍA Y VÍDEO: OPINIONES.

¿Con qué trabajamos?

- Material fungible.

¿Para trabajar qué?

- Funciones ejecutivas
(Analizar, observar, decidir y realizar).
- Habilidades Sociales
(atención, respeto, observación y comunicación)

Contenidos de la sesión:

- *Explicación de la actividad. Muestran su opinión en un folio a través de diversas preguntas acerca del taller de fotografía y vídeo.*

SESIÓN 11 y 12.- FOTOGRAFÍA Y VÍDEO: VISIONADO DE LO REALIZADO.

¿Con qué trabajamos?

- Cámara fotográfica
- Tablet
- Teléfono Móvil con cámara

¿Para trabajar qué?

- Funciones ejecutivas
(Analizar, observar, decidir y realizar).
- Habilidades Sociales
(atención, respeto, observación y comunicación)

Contenidos de la sesión (11):

- *Explicación de la actividad. Visionado de lo realizado a lo largo de todas las sesiones y puesta en común de las opiniones de los demás.*

Contenidos de la sesión (12):

- *Explicación de la actividad. Visionado de lo realizado a lo largo de todas las sesiones y puesta en común de las opiniones de los padres asistentes.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Combs, M. L. & Slaby, D. L. (1977). *Social skills training ith children*. En B.B. Lahey y A. E. Kazdin. (Eds): *Advances in clinical child psychology*. Vol. 1, New York, Plenum.

Coolidge, F. L. y Wynn, T. (2001): Executive functions of the frontal lobes and the evolutionary ascendancy of Homo sapiens. *Cambridge Archaeol. Journal* 11: 255-260.

<http://www.uccs.edu/Documents/fcoolidg/CAJ%202001%20.pdf>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York.

Delgado, I. & Etchepareborda, M. (2013). Trastornos de las funciones ejecutivas. Diagnóstico y tratamiento. *Revista Neurología*, 57 (Supl 1). Pp 95 – 103.

<http://www.pearsonpsychcorp.es/Portals/0/DocProductos/NEPSY-funciones-ejecutivas.pdf>

Fernández Añino, M^a. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. *Revista Arte, individuo y sociedad*, 15, 135-152.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=794482&orden=1&info=link>

García, A. (2012). *Habilidades sociales: una aplicación al Síndrome de Asperger*. Practicum de la Facultad de Psicología. Universidad Oberta de Catalunya.

Gardner, H. (1987). *Estructura de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura, Méjico DF.

Gray C. (1994). *Mi libro de historias sociales*.
<https://skydrive.live.com/?cid=cc39baa414d088bd&id=CC39BAA414D088BD%21177>



Goñi, A. (2000). *Desarrollo de la creatividad*. EUNED, San José.

Libet, J. & Lewinsohn, M. (1973). The concept of social skills with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 40, pp. 304-312.

<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1973-31536-001>

López Martínez, M. D. (2009). *La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español*. Tesis Doctoral por la Universidad de Murcia.

Martin Borreguero, P. (2004). *El Síndrome de Asperger: ¿Excentricidad o discapacidad social?* Alianza Editorial, Madrid.

O'Holloran, M. (2013). Helping Young people with Asperger Syndrome. *En Learning Disability Practice*, pp. 14 – 18.

OMS (Organización Mundial de la Salud) <http://www.who.int/es/>

Parada, A. (2012). *El Síndrome de Asperger y la creatividad: el desarrollo de las habilidades sociales a través del Arte-Terapia*. Universidad de Oviedo.

Roberts J.M. (2004). *A review of the research to identify the most effective models of best practice in the management of children with autism spectrum disorders*. Sydney: Centre for Developmental Disability Studies. Sydney University. Department of Ageing, Disability and Home Care.

Rogers, C. (1989a). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, Barcelona.

Rogers, C. (1989b). *La persona como centro*. Herder, Barcelona.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. CON- TUS-Editorial Universidad de Antioquia. Bogotá.

(E) RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

CAPÍTULO SÉPTIMO. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”.

(Albert Einstein)

INTRODUCCIÓN.

En este séptimo capítulo de la tesis, en primer lugar mostramos los resultados obtenidos a través de la recogida de datos desde una perspectiva general, mostrando los logros y aquellas variables en proceso de consecución que se produjeron en cada sesión.

A continuación, especificamos la discusión de los datos recogidos, y mostramos las similitudes con otros trabajos de investigación similares realizados.

RESULTADOS.

Aunque la muestra es relativamente pequeña (n=10) dividida en dos grupos de 5 personas, se presenta desde una perspectiva general, los resultados obtenidos mediante la observación de aquellas variables que quedan reflejadas en la siguiente tabla.

De una forma más detallada, destacamos aquellos acontecimientos de mayor interés en nuestra investigación, teniendo siempre como referencia, las variables que hemos estudiado en nuestro proyecto. Como podemos observar, el grupo (A) corresponde al grupo de los adolescentes mientras que el grupo (B) pertenece al grupo de los niños y/o pre-adolescentes, estando cinco participantes en ambos grupos. Cada número indica cada sesión, y cada color determina los resultados de cada actividad.

	Logrado = 0	En proceso= ---	No logrado= X										
EMOCIONES Y CONDUCTA													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.- EXPRESA SUS EMOCIONES.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X
2.- REGULA SUS EMOCIONES.	---	---	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X
3.- ACTÚA CON BUENA CONDUCTA.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X
4.- EMPATIZA CON LOS COMPAÑEROS.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X
5.- ESCUCHA AL PROFESOR.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X
6.- ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS.	---	---	---	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X
METACOGNICIÓN													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.- LOGRA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS DE LA SESIÓN.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X
2.- EJERCE BUEN RENDIMIENTO DURANTE LA CLASE.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X
ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.- ORGANIZA SUS ACCIONES.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X
2.- CONOCE Y APLICA LOS CONCEPTOS CLAVE.	---	---	0	0	0	---	0	0	0	0	0	0	X
3.- ORGANIZA SUS IDEAS PARA LLEVARLAS A CABO.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X
4.- TIENE RESPONSABILIDAD CON EL MATERIAL PROPIO Y AJENO.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X

MEMORIA DE TRABAJO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SABE CUALES SON LOS PASOS A DESARROLLAR.												X
2.- EXPRESA SUS DUDAS RESPECTO AL TRABAJO.												X
TRABAJO EN EQUIPO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- AYUDA A SUS COMPAÑEROS.												X
2.- TRABAJA BIEN EN EQUIPO.												X
3.- APORTA IDEAS PARA MEJORAR EL TRABAJO COLECTIVO.												X
INICIATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- APORTA NUEVAS IDEAS PARA REALIZAR.												X
2.- INICIA LA TAREA SIN SER INCITADO A ELLO.												X
3.- BUSCA SOLUCIONES.												X
FLEXIBILIDAD Y CAMBIO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE CENTRA EN LA ACTIVIDAD.												X
2.- RESUELVE PROBLEMAS POR SÍ SOLO.												X
3.- APORTA CREATIVIDAD EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.												X
4.- ACEPTA SOLUCIONES DIVERSAS.												X
5.- TIENE BUENA IMAGINACIÓN.												X
6.- CREA HISTORIAS, PERSONALES, SITUACIONES...												X
7.- DISTINGUE LO REAL DE LO FICTICIO.												X
IMAGEN E IDENTIDAD												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ENTIENDE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.												X
2.- TIENE UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMO.												X
3.- DEFIENDE SU POSTURA.												X
4.- CONOCE LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS SOBRE SÍ MISMO.												X
HABILIDADES SOCIALES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE ACERCA A OTROS COMPAÑEROS.												X
2.- REALIZA LAS SESIONES DE FORMA COLECTIVA.												X
3.- NECESITA CONSUELO POR PARTE DE LOS DEMÁS.												X
4.- COMPRENDE LA SITUACIÓN DE LOS DEMÁS.												X
5.- HABLA DE SUS PROBLEMAS, INTERESES...												x
HABILIDADES COMUNICATIVAS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- RESPETA LOS TURNOS EN EL PROCESO COMUNICATIVO.												X
2.- AL HABLAR, MANTIENE LA MIRADA.												X

3.- HACE BROMAS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN.													X
4.- REALIZA COMENTARIOS HIRIENTES.													X
5.- INTERPRETA TODO DE MANERA LITERAL.													X
6.- SE EXPRESA DE FORMA PEDANTE.													X
7.- ESTABLECE CONVERSACIONES.													X

GRUPO (A) → SUJETO: F.

	Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	Sesión en casa							
EMOCIONES Y CONDUCTA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- EXPRESA SUS EMOCIONES.												X
2.- REGULA SUS EMOCIONES.												X
3.- ACTÚA CON BUENA CONDUCTA.												X
4.- EMPATIZA CON LOS COMPAÑEROS.												X
5.- ESCUCHA AL PROFESOR.												X
6.- ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS.												X

La conducta del sujeto a lo largo de las clases es buena. Su relación con algunos de los otros participantes provoca tanto en él como en los compañeros, algunos momentos de distracción. Durante una de las clases de iniciación a la técnica del stop motion, se quedó vislumbrado ante la técnica. Escucha con mucha atención tanto a la persona que dirige la actividad como a los compañeros, actuando siempre con muy buena conducta.

METACOGNICIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- LOGRA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS DE LA SESIÓN.												X
2.- EJERCE BUEN RENDIMIENTO DURANTE LA CLASE.												X

Ejerce un gran rendimiento en clase, mostrando interés y participando activamente en todas las sesiones, pues logra los objetivos previstos.

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ORGANIZA SUS ACCIONES.												X
2.- CONOCE Y APLICA LOS CONCEPTOS CLAVE.												X
3.- ORGANIZA SUS IDEAS PARA LLEVARLAS A CABO.												X
4.- TIENE RESPONSABILIDAD CON EL MATERIAL PROPIO Y AJENO.												X

Excelente trabajador, ya que organiza y analiza todas las acciones a realizar. Mantiene una actitud positiva a lo largo de todas las sesiones y expresa sus ideas para ser llevadas a cabo en las actividades artísticas, siendo muy respetuoso con los

compañeros y mostrando una enorme simpatía y empatía tanto por sus iguales como hacia la persona que participa en los talleres. Quizás uno de los problemas que se ha ido observando a lo largo de las sesiones, es la planificación del tiempo, cuando en algunas ocasiones no ha logrado acabar el producto final pero si demuestra su implicación en la actividad.

MEMORIA DE TRABAJO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SABE CUALES SON LOS PASOS A DESARROLLAR.												X
2.- EXPRESA SUS DUDAS RESPECTO AL TRABAJO.												X

La distracción con alguno de sus compañeros, en alguna ocasión, le ha llevado a preguntar por los procedimientos a seguir durante el desarrollo de los talleres, aunque al ser uno de los sujetos más activos, recupera muy pronto el ritmo de clase y sabe lo que tiene que hacer.

TRABAJO EN EQUIPO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- AYUDA A SUS COMPAÑEROS.												X
2.- TRABAJA BIEN EN EQUIPO.												X
3.- APORTA IDEAS PARA MEJORAR EL TRABAJO COLECTIVO.												X

Siempre se ofrece a ayudar a sus compañeros de la actividad. Trabaja de forma excelente en grupo, empatiza con los compañeros y compañeras de la asociación. Es quizás, una de las personas que puede servir como acicate para ayudar a cualquier compañero que encuentre dificultades en el momento de realizar una actividad.

INICIATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- APORTA NUEVAS IDEAS PARA REALIZAR.												X
2.- INICIA LA TAREA SIN SER INCITADO A ELLO.												X
3.- BUSCA SOLUCIONES.												

Las soluciones y las aportaciones de nuevas ideas para el desarrollo de las actividades le resulta de enorme complejidad desde un principio, siendo uno de los motivos la escasa idea previa que tenía de los talleres que se iban realizando, observándose un

gran cambio a lo largo de las sesiones, implicándose en las tareas y aportando soluciones, apreciándose una motivación intrínseca hacia ellas.

FLEXIBILIDAD Y CAMBIO													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.- SE CENTRA EN LA ACTIVIDAD.													X
2.- RESUELVE PROBLEMAS POR SÍ SOLO.													X
3.- APORTA CREATIVIDAD EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.													X
4.- ACEPTA SOLUCIONES DIVERSAS.													X
5.- TIENE BUENA IMAGINACIÓN.													X
6.- CREA HISTORIAS, PERSONALES, SITUACIONES...													X
7.- DISTINGUE LO REAL DE LO FICTICIO.													X

Ocasionalmente plantea alguna pregunta ante la duda que le pueda ir surgiendo en el desarrollo de las actividades, buscando siempre soluciones a esos problemas que le surgen. Muestra una actitud positiva ante las soluciones diversas, y lo que quizás es más importante, las aporta él mismo. Su trabajo es excelente, aunque en ocasiones, le es difícil admitir una concepción diferente a lo que él piensa (o sus creencias).

IMAGEN E IDENTIDAD													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.- ENTIENDE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.													X
2.- TIENE UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMO.													X
3.- DEFIENDE SU POSTURA.													X
4.- CONOCE LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS SOBRE SÍ MISMO.													X

Le causa impacto el cambiar la imagen de sí mismo (durante los talleres del collage), siendo importante para él mantener un aspecto físico saludable y que no sea diferente a lo que él percibe de sí mismo. Le resulta extraño y en ocasiones raro, el no verse bien en base a un concepto de sí mismo que tiene y que debe ir siempre bien vestido y aseado.

HABILIDADES SOCIALES													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.- SE ACERCA A OTROS COMPAÑEROS.													X
2.- REALIZA LAS SESIONES DE													X

FORMA COLECTIVA.												
3.- NECESITA CONSUELO POR PARTE DE LOS DEMÁS.												X
4.- COMPRENDE LA SITUACIÓN DE LOS DEMÁS.												X
5.- HABLA DE SUS PROBLEMAS, INTERESES...												X

En palabras del personal de la asociación, este sujeto es el “comodín” del grupo, es decir, se presta a todo aquello que se le requiere y mantiene una actitud positiva respecto a las actividades y a la relación de sus compañeros del grupo.

HABILIDADES COMUNICATIVAS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- RESPETA LOS TURNOS EN EL PROCESO COMUNICATIVO.												X
2.- AL HABLAR, MANTIENE LA MIRADA.												X
3.- HACE BROMAS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN.												X
4.- REALIZA COMENTARIOS HIRIENTES.												X
5.- INTERPRETA TODO DE MANERA LITERAL.												X
6.- SE EXPRESA DE FORMA PEDANTE.												X
7.- ESTABLECE CONVERSACIONES.												X

Siempre que puede, expresa sus opiniones en base a aquello que se está hablando, respetando siempre las decisiones de los demás, y además, argumentando sin que se puedan sentir ofendidos las demás personas. En alguna ocasión evita la mirada, pero es una característica de su personalidad, pues cada vez que se cuestiona algo y lo piensa, evita la mirada al grupo en su conjunto.

GRUPO (A) → SUJETO: I.

	Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	Sesión en casa							
EMOCIONES Y CONDUCTA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- EXPRESA SUS EMOCIONES.												X
2.- REGULA SUS EMOCIONES.												X
3.- ACTÚA CON BUENA CONDUCTA.												X
4.- EMPATIZA CON LOS COMPAÑEROS.												X
5.- ESCUCHA AL PROFESOR.												X
6.- ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS.												X

La conducta del sujeto a lo largo de las clases es buena. La relación con algunos de los sujetos provoca tanto en ella como en los compañeros, momentos de distracción. Durante una de las clases de iniciación a la técnica del vídeo, estuvo distraída y un poco descentrada. Mantiene una escucha activa tanto en la persona que dirige las actividades como en los compañeros, actuando siempre con una buena conducta.

METACOGNIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- LOGRA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS DE LA SESIÓN.												X
2.- EJERCE BUEN RENDIMIENTO DURANTE LA CLASE.												X

Se muestra dispuesta a todo, muy motivada. Hay que establecer pautas muy simples y estructuras de conducta en el desarrollo de las actividades, ya que algunas de ellas les ha resultado complejas y en ocasiones, ha terminado la actividad pero no ha alcanzado los objetivos que se propusieron en una determinada sesión. Un ejemplo de ello, fue durante la segunda sesión, no logrando a entender los procedimientos básicos de la técnica artística del collage.

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ORGANIZA SUS ACCIONES.												X
2.- CONOCE Y APLICA LOS CONCEPTOS CLAVE.												X
3.- ORGANIZA SUS IDEAS PARA LLEVARLAS A CABO.												X
4.- TIENE RESPONSABILIDAD CON EL MATERIAL PROPIO Y AJENO.												X

Una de las mayores dificultades que se puede apreciar, es la planificación y organización de las pautas para ejecutar las diversas actividades. En la mayoría de las sesiones, es ayudada por el personal participante, estableciendo una relación de compañerismo saludable.

MEMORIA DE TRABAJO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SABE CUALES SON LOS PASOS A DESARROLLAR.	Orange	Orange	Green	Green	Grey	Red	Green	Red	Orange	Orange	Green	X
2.- EXPRESA SUS DUDAS RESPECTO AL TRABAJO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Red	Green	Green	Green	Green	Green	X

Ante el desconocimiento de las pautas a seguir en algunas de las actividades, se observa la constante insistencia que se le debe hacer al sujeto para retomar el correcto funcionamiento de la ejecución de la actividad. Fomenta sus propias ideas y sus intereses artísticos, aun cuando no se ajusta a los objetivos que se le pide en una actividad pero se muestra satisfecha ante el planteamiento propio de la actividad.

TRABAJO EN EQUIPO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- AYUDA A SUS COMPAÑEROS.	Green	Green	Green	Green	Grey	Orange	Green	Red	Green	Green	Green	X
2.- TRABAJA BIEN EN EQUIPO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Orange	Green	Green	Green	Green	Green	X
3.- APORTA IDEAS PARA MEJORAR EL TRABAJO COLECTIVO.	Red	Green	Green	Green	Grey	Orange	Green	Red	Orange	Orange	Green	X

En aquellas actividades grupales, ofrece muy buen rendimiento junto a sus compañeros (algunos días formaba equipo con algunos y otros días con sujetos distintos), ofreciendo un clima agradable y saludable en el buen funcionamiento del desarrollo de la clase. Uno de los aspectos a lograr era la aportación de ideas propias, siempre mostrando su conformidad con las opiniones e ideas que aportaban los demás.

INICIATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- APORTA NUEVAS IDEAS PARA REALIZAR.	Red	Orange	Orange	Red	Grey	Red	Green	Red	Orange	Orange	Orange	X
2.- INICIA LA TAREA SIN SER INCITADO A ELLO.	Red	Green	Green	Green	Grey	Red	Green	Red	Orange	Orange	Green	X
3.- BUSCA SOLUCIONES.	Red	Orange	Orange	Green	Grey	Red	Green	Red	Orange	Orange	Green	X

Demuestra dificultades en tomar iniciativa ante los problemas descritos en los apartados anteriores (memoria de trabajo u organización y planificación), debe trabajar en la creatividad y en encontrar soluciones a algunos de los problemas que van surgiendo durante los talleres. En alguna sesión, la iniciativa ha sido escasa o nula ante las dificultades que ha ido demostrando, afectando en alguna ocasión al rendimiento del trabajo en equipo.

FLEXIBILIDAD Y CAMBIO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE CENTRA EN LA ACTIVIDAD.	Orange	Green	Green	Green	Grey	Red	Green	Red	Orange	Orange	Orange	X
2.- RESUELVE PROBLEMAS POR SÍ SOLO.	Red	Orange	Green	Green	Grey	Red	Green	Red	Orange	Orange	Orange	X
3.- APORTA CREATIVIDAD EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	Green	Green	Green	Green	Grey	Red	Green	Red	Orange	Orange	Orange	X
4.- ACEPTA SOLUCIONES DIVERSAS.	Green	Green	Green	Green	Grey	Red	Green	Green	Green	Green	Green	X
5.- TIENE BUENA IMAGINACIÓN.	Green	Green	Green	Green	Grey	Red	Green	Green	Green	Green	Green	X
6.- CREA HISTORIAS, PERSONALES, SITUACIONES...	Red	Green	Green	Green	Grey	Red	Green	Green	Orange	Orange	Green	X
7.- DISTINGUE LO REAL DE LO FICTICIO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X

Durante la sexta ocasión, como se puede apreciar en la tabla, el sujeto estaba un poco distraído durante esta sesión, con lo cual tuvimos que explicar los procedimientos de la actividad de nuevo. Reiterando las dificultades que iban surgiendo, y en momentos, esas dificultades le afectaban en su motivación hacia las actividades.

IMAGEN E IDENTIDAD												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ENTIENDE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X
2.- TIENE UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X
3.- DEFIENDE SU POSTURA.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X
4.- CONOCE LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS SOBRE SÍ MISMO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X

La interpretación de algunos aspectos de forma literal (relacionado con el apartado de habilidades comunicativas) durante el taller de la segunda sesión, en el que tenían que elaborar un collage con aquellas imágenes que a ellos le interesase, argumentó que ella preferiría verse “bien” ya que no le gustaba verse de forma diferente a la

consecución de los objetivos que se pretendían lograr durante esa sesión, pudiéndose observar la rigidez cognitiva durante esta clase.

HABILIDADES SOCIALES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE ACERCA A OTROS COMPAÑEROS.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
2.- REALIZA LAS SESIONES DE FORMA COLECTIVA.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
3.- NECESITA CONSUELO POR PARTE DE LOS DEMÁS.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
4.- COMPRENDE LA SITUACIÓN DE LOS DEMÁS.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
5.- HABLA DE SUS PROBLEMAS, INTERESES...	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

El sujeto participó de una forma activa demostrando actitudes positivas en las actividades que planteamos. Habla de sus intereses y de aquellas anécdotas que le ha ido pasando a lo largo de la semana en torno a su vida social, mostrándose como ella es, y participando en las conversaciones colectivas junto al resto de los compañeros.

HABILIDADES COMUNICATIVAS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- RESPETA LOS TURNOS EN EL PROCESO COMUNICATIVO.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
2.- AL HABLAR, MANTIENE LA MIRADA.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
3.- HACE BROMAS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
4.- REALIZA COMENTARIOS HIRIENTES.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
5.- INTERPRETA TODO DE MANERA LITERAL.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
6.- SE EXPRESA DE FORMA PEDANTE.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
7.- ESTABLECE CONVERSACIONES.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

Es muy reservada para hablar de personas que conforman su vida fuera de la asociación. Es muy respetuosa y educada. Siempre mantiene la mirada al hablar y es muy inocente. Es entusiasta con aquellas cosas que son de su interés. Mantiene un vocabulario muy extenso, expresándose de forma pedante durante todas las sesiones, mostrando además una empatía con respecto a sus compañeros, provocando un clima de compañerismo muy bueno.

GRUPO (A) → SUJETO: J.

	Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	Sesión en casa							
EMOCIONES Y CONDUCTA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- EXPRESA SUS EMOCIONES.	En proceso	En proceso	En proceso	No logrado	Falta justificada	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	En proceso	X
2.- REGULA SUS EMOCIONES.	En proceso	En proceso	No logrado	No logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	En proceso	X
3.- ACTÚA CON BUENA CONDUCTA.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
4.- EMPATIZA CON LOS COMPAÑEROS.	Logrado	Logrado	Logrado	No logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
5.- ESCUCHA AL PROFESOR.	Logrado	Logrado	Logrado	No logrado	Falta justificada	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
6.- ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS.	Logrado	Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	En proceso	X

Durante el mayor tiempo de las sesiones, se muestra expresando sus emociones. El resto del tiempo, evade sus emociones en el desarrollo individual y/o colectivo de las actividades realizadas. Muestra seriedad en el momento de explicar algo, argumentado aquello que defiende mostrando seriedad y entusiasmo en varias ocasiones. Desde un primer momento empatiza poco con sus compañeros, interviniendo de forma escasa en las actividades grupales aunque mantiene una escucha activa en sus compañeros y en el profesor.

METACOGNICIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- LOGRA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS DE LA SESIÓN.	En proceso	En proceso	Logrado	En proceso	Falta justificada	En proceso	Logrado	No logrado	En proceso	En proceso	Logrado	X
2.- EJERCE BUEN RENDIMIENTO DURANTE LA CLASE.	En proceso	Logrado	Logrado	En proceso	Falta justificada	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X

En momentos es despistado y busca realizar algo en referencia a sus propios intereses o en aquello que le gusta. Ejerce un buen rendimiento en clase si es ayudado por sus compañeros, incluyéndolo en el colectivo de grupo, aunque en las actividades individuales es fácil que se despiste si no se está atento. Ante esas ocasiones en las que se muestra con una actitud un tanto “dispersa”, el acercamiento con sus iguales lo realiza de una forma progresiva, no obstante, no por iniciativa propia.

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ORGANIZA SUS ACCIONES.	En proceso	Logrado	Logrado	En proceso	Falta justificada	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
2.- CONOCE Y APLICA LOS CONCEPTOS CLAVE.	En proceso	En proceso	En proceso	Logrado	Falta justificada	No logrado	Logrado	En proceso	En proceso	En proceso	Logrado	X
3.- ORGANIZA SUS IDEAS PARA	No logrado	Logrado	Logrado	En proceso	Falta justificada	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X

LLEVARLAS A CABO.												
4.- TIENE RESPONSABILIDAD CON EL MATERIAL PROPIO Y AJENO.												X

El sujeto en algunas ocasiones, se centra en sus acciones. Tímido y reservado, se centra en la actividad, en ocasiones no habla con los demás compañeros aunque tampoco pide ayuda a sus iguales. Da muestras de que conoce los procedimientos y conceptos clave a seguir, pero en ocasiones se muestra despistado y hay que reforzar ese tipo de comportamiento mostrando un mayor interés en la observación del sujeto.

MEMORIA DE TRABAJO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SABE CUALES SON LOS PASOS A DESARROLLAR.												X
2.- EXPRESA SUS DUDAS RESPECTO AL TRABAJO.												X

En el desarrollo de la clase su rendimiento es óptimo si conoce cuales son los pasos a seguir durante las sesiones. En algunos momentos, si no sabe cuáles son los pasos a seguir, no tiene por costumbre preguntar aquellas dudas que le suscita la actividad.

TRABAJO EN EQUIPO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- AYUDA A SUS COMPAÑEROS.												X
2.- TRABAJA BIEN EN EQUIPO.												X
3.- APORTA IDEAS PARA MEJORAR EL TRABAJO COLECTIVO.												X

Se muestra pensativo y poco participativo en algunas tareas junto a sus compañeros. Se le debe de preguntar constantemente qué tal lleva su actividad, para fomentar el dinamismo del trabajo. Estos estímulos por parte de los participantes los recibe de forma positiva e inmediatamente se pone a ello.

INICIATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- APORTA NUEVAS IDEAS PARA REALIZAR.												X
2.- INICIA LA TAREA SIN SER INCITADO A ELLO.												X
3.- BUSCA SOLUCIONES.												X

Ídem al apartado de trabajo en equipo.

FLEXIBILIDAD Y CAMBIO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE CENTRA EN LA ACTIVIDAD.	Red	Green	Orange	Red	Grey	Red	Orange	Green	Green	Green	Green	X
2.- RESUELVE PROBLEMAS POR SÍ SOLO.	Red	Orange	Orange	Red	Grey	Red	Green	Green	Green	Green	Green	X
3.- APORTA CREATIVIDAD EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	Red	Orange	Green	Orange	Grey	Red	Green	Red	Orange	Orange	Green	X
4.- ACEPTA SOLUCIONES DIVERSAS.	Green	Orange	Green	Green	Grey	Red	Green	Green	Green	Green	Green	X
5.- TIENE BUENA IMAGINACIÓN.	Green	Green	Green	Green	Grey	Red	Green	Green	Green	Green	Green	X
6.- CREA HISTORIAS, PERSONALES, SITUACIONES...	Green	Green	Green	Green	Grey	Red	Green	Green	Green	Green	Green	X
7.- DISTINGUE LO REAL DE LO FICTICIO.	Green	Green	Green	Red	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X

Necesita apoyo para fomentar la flexibilidad cognitiva, ya que le cuesta resolver problemas por sí solo. Hay que fomentar las distintas posibilidades o soluciones que pueden ejecutarse para solventar un determinado problema. Por otro lado, uno de los aspectos más positivos que demuestra el sujeto, es su capacidad para imaginar y crear historias, siendo quizás, uno de los sujetos que mejor sabe aplicar esta variable.

IMAGEN E IDENTIDAD												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ENTIENDE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.	Green	Orange	Orange	Green	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X
2.- TIENE UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X
3.- DEFIENDE SU POSTURA.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X
4.- CONOCE LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS SOBRE SÍ MISMO.	Orange	Green	Green	Orange	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X

Tiene una visión muy positiva de sí mismo. Defiende aquello en lo que cree y además, lo argumenta correctamente. Aunque en ocasiones algunos comentarios pueden denotar falta de madurez, la capacidad de escucha activa y descriptiva de los compañeros y compañeras es óptima.

HABILIDADES SOCIALES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE ACERCA A OTROS COMPAÑEROS.	Orange	Orange	Orange	Red	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X
2.- REALIZA LAS SESIONES DE FORMA COLECTIVA.	Orange	Green	Green	Orange	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X
3.- NECESITA CONSUELO POR PARTE DE LOS DEMÁS.	Red	Red	Red	Red	Grey	Red	Red	Red	Red	Red	Red	X
4.- COMPRENDE LA SITUACIÓN DE	Green	Orange	Orange	Orange	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X

LOS DEMÁS.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
5.- HABLA DE SUS PROBLEMAS, INTERESES...	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

Si participa en trabajos colectivos y le cuesta empatizar con sus compañeros desde un primer momento. Aunque es incitado a ello, no se opone absolutamente a casi nada. Comprende las situaciones de los demás, y se comunica con sus compañeros si el sujeto habla de sus problemas e intereses que le afectan o le preocupan. Uno de los graves problemas que sufrió durante el desarrollo de los talleres, fue la lesión en un brazo producido en la institución educativa donde estudiaba, afectándole en el desarrollo normal de la clase, con lo cual, en muchas ocasiones no podía participar en las actividades propuestas.

HABILIDADES COMUNICATIVAS													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.- RESPETA LOS TURNOS EN EL PROCESO COMUNICATIVO.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
2.- AL HABLAR, MANTIENE LA MIRADA.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
3.- HACE BROMAS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
4.- REALIZA COMENTARIOS HIRIENTES.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
5.- INTERPRETA TODO DE MANERA LITERAL.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
6.- SE EXPRESA DE FORMA PEDANTE.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
7.- ESTABLECE CONVERSACIONES.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

Uno de los aspectos que más debe de trabajar es en la reciprocidad del turno de palabra. Además, también le gusta realizar bromas de forma casual. Por otro lado, le cuesta mucho establecer conversaciones con los demás, siendo de vital importancia trabajarlo a través de las habilidades sociales. No se expresa de forma pedante, utilizando un vocabulario coloquial y manteniendo en todo momento respecto por todo el colectivo que conforma el grupo.

GRUPO (A) → SUJETO: M.

	Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	Sesión en casa							
EMOCIONES Y CONDUCTA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- EXPRESA SUS EMOCIONES.	En proceso	Logrado	En proceso	Logrado	Falta justificada	En proceso	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	Logrado	X
2.- REGULA SUS EMOCIONES.	En proceso	En proceso	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	Logrado	X
3.- ACTÚA CON BUENA CONDUCTA.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	Logrado	X
4.- EMPATIZA CON LOS COMPAÑEROS.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	Logrado	X
5.- ESCUCHA AL PROFESOR.	En proceso	En proceso	En proceso	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Sesión en casa	En proceso	Logrado	Logrado	X
6.- ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS.	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	Logrado	X

Uno de los aspectos que más debe de trabajar el sujeto, es mostrar sus emociones durante algunos periodos de las sesiones, esto se debe debido a la personalidad introvertida desde un primer momento del sujeto. Cuando toma más confianza con el grupo de iguales, este aspecto negativo, comienza a cambiar.

METACOGNICIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- LOGRA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS DE LA SESIÓN.	Logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	Logrado	X
2.- EJERCE BUEN RENDIMIENTO DURANTE LA CLASE.	En proceso	No logrado	En proceso	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	Logrado	X

El sujeto apenas escucha los conceptos y procedimientos que se deben de aplicar en las actividades, preguntando qué hay que realizar en clase. En algunas de las sesiones no llegó a cumplir con el rendimiento esperado en clase, demostrando en ocasiones un desinterés y poca actividad en alguno de los talleres. Por lo tanto, la atención debe de ser una variable a trabajar en un futuro próximo.

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ORGANIZA SUS ACCIONES.	En proceso	No logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	Logrado	X
2.- CONOCE Y APLICA LOS CONCEPTOS CLAVE.	En proceso	No logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	Logrado	X
3.- ORGANIZA SUS IDEAS PARA LLEVARLAS A CABO.	En proceso	No logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	Logrado	X
4.- TIENE RESPONSABILIDAD CON EL MATERIAL PROPIO Y AJENO.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	Logrado	X

Ante la negativa durante las primeras clases de lograr los objetivos esperados por el sujeto, ello implicaba una escasa aplicación de las funciones ejecutivas. Esto cambia

cuando organiza sus acciones previamente, conoce los detalles de la actividad siempre y cuando se mantenga atento a las explicaciones y a los pasos a seguir dictados por el personal participante, siendo muy importante la ejecución de aquellas ideas que tenga pensado desarrollar para llevarlas a cabo.

MEMORIA DE TRABAJO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SABE CUALES SON LOS PASOS A DESARROLLAR.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
2.- EXPRESA SUS DUDAS RESPECTO AL TRABAJO.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

Este apartado está totalmente relacionado con las observaciones que se ha descrito en el apartado de organización y planificación e iniciativa del sujeto. No obstante, todos aquellos aspectos que se describen fueron cambiando progresivamente de forma positiva ante una mayor confianza del sujeto en la ejecución de las actividades.

TRABAJO EN EQUIPO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- AYUDA A SUS COMPAÑEROS.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
2.- TRABAJA BIEN EN EQUIPO.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
3.- APORTA IDEAS PARA MEJORAR EL TRABAJO COLECTIVO.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

En referencia al trabajo en equipo, el sujeto ha establecido con el resto de sus compañeros una muy buena amistad con todos ellos. Siendo un grupo heterogéneo en base a gustos e intereses, aunque también en lo personal. Ayuda a sus compañeros y compañeras, y también se deja ayudar por éstos. Uno de los aspectos que realmente le dificulta en su desarrollo como integrante en el grupo, es la aportación de ideas, ya que es muy conformista con todo lo que se propone.

INICIATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- APORTA NUEVAS IDEAS PARA REALIZAR.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
2.- INICIA LA TAREA SIN SER INCITADO A ELLO.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
3.- BUSCA SOLUCIONES.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

Le cuesta tomar la iniciativa en el desarrollo de los talleres, pues hay que trabajar en la atención para iniciar una tarea. En el momento de aportar nuevas ideas o formas

de realización de una determinada actividad, pierde mucho tiempo en plantear un cambio, en ocasiones tiene que tener el visto bueno del compañero para realizar dicha acción, ya que no muestra en ocasiones seguridad en lo que está llevando a cabo.

FLEXIBILIDAD Y CAMBIO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE CENTRA EN LA ACTIVIDAD.	Red	Red	Orange	Orange	Grey	Green	Red	Blue	Green	Green	Green	X
2.- RESUELVE PROBLEMAS POR SÍ SOLO.	Orange	Red	Orange	Red	Grey	Green	Orange	Blue	Green	Green	Green	X
3.- APORTA CREATIVIDAD EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	Red	Red	Orange	Orange	Grey	Red	Green	Blue	Green	Green	Green	X
4.- ACEPTA SOLUCIONES DIVERSAS.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Blue	Green	Green	Green	X
5.- TIENE BUENA IMAGINACIÓN.	Green	Green	Orange	Green	Grey	Red	Green	Blue	Green	Green	Green	X
6.- CREA HISTORIAS, PERSONALES, SITUACIONES...	Green	Green	Orange	Green	Grey	Red	Green	Blue	Green	Green	Green	X
7.- DISTINGUE LO REAL DE LO FICTICIO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Blue	Green	Green	Green	X

Necesita reforzar más, el trabajo para fomentar la flexibilidad cognitiva, ya que necesita apoyo para resolver los problemas que se le plantean. Hay que hacerle ver las distintas posibilidades o soluciones que pueden ejecutarse para solventar un determinado problema. Por otro lado, uno de los aspectos más positivos que demuestra el sujeto, es su capacidad para imaginar y crear historias.

IMAGEN E IDENTIDAD												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ENTIENDE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Blue	Green	Green	Green	X
2.- TIENE UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Blue	Green	Green	Green	X
3.- DEFIENDE SU POSTURA.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Blue	Green	Green	Green	X
4.- CONOCE LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS SOBRE SÍ MISMO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Blue	Green	Green	Green	X

Tiene una visión muy positiva de sí mismo. Es muy buena persona y se adapta a todo lo que se le exige. Defiende aquello en lo que cree y además, lo argumenta. Conoce la imagen que tienen sobre él sus compañeros y respeta los comentarios y opiniones de los demás.

HABILIDADES SOCIALES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE ACERCA A OTROS	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Blue	Green	Green	Green	X

COMPAÑEROS.												
2.- REALIZA LAS SESIONES DE FORMA COLECTIVA.												X
3.- NECESITA CONSUELO POR PARTE DE LOS DEMÁS.												X
4.- COMPRENDE LA SITUACIÓN DE LOS DEMÁS.												X
5.- HABLA DE SUS PROBLEMAS, INTERESES...												X

El sujeto es muy amigo de uno de los integrantes del grupo del taller. Se muestra muy empático con el resto de sus compañeros, conformando un grupo de trabajo óptimo. Desde una perspectiva subjetiva, siempre ejerce mejor rendimiento cuando realiza una actividad colectiva a una actividad individual (debido a los motivos anteriormente expuestos en los distintos apartados de la ficha de registro). No tiene ningún problema en expresar lo que piensa, y en escuchar lo que los demás tienen que decir.

HABILIDADES COMUNICATIVAS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- RESPETA LOS TURNOS EN EL PROCESO COMUNICATIVO.												X
2.- AL HABLAR, MANTIENE LA MIRADA.												X
3.- HACE BROMAS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN.												X
4.- REALIZA COMENTARIOS HIRIENTES.												X
5.- INTERPRETA TODO DE MANERA LITERAL.												X
6.- SE EXPRESA DE FORMA PEDANTE.												X
7.- ESTABLECE CONVERSACIONES.												X

En algunas ocasiones interfiere en las opiniones de los demás, anteponiendo su explicación a la de los demás, siendo uno de los aspectos que hemos ido corrigiendo a lo largo de las sesiones.

Siempre al hablar mantiene la mirada, pese a ser una persona tímida y reservada desde un principio, ya que cuando toma confianza, es una de las mejores personas con las que puedes establecer una conversación.

Realiza alguna broma en tono jocoso pero sin ofender a los demás. No se expresa de forma pedante, manteniendo una conversación normal con un vocabulario limitado y coloquial, donde la inocencia es uno de los aspectos que mejor lo definen pese a ser uno de los mayores del grupo.

GRUPO (A) → SUJETO: V.

	Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	Sesión en casa							
EMOCIONES Y CONDUCTA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- EXPRESA SUS EMOCIONES.	Logrado	En proceso	En proceso	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	X
2.- REGULA SUS EMOCIONES.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	X
3.- ACTÚA CON BUENA CONDUCTA.	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	X
4.- EMPATIZA CON LOS COMPAÑEROS.	Logrado	Logrado	En proceso	Logrado	Falta justificada	En proceso	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	X
5.- ESCUCHA AL PROFESOR.	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	X
6.- ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	X

Durante las primeras sesiones, el sujeto se muestra muy cauto en cuanto a la expresión de sus emociones, regulándolas debido a la poca implicación en estas primeras sesiones en las actividades planteadas. Sin embargo, esto irá evolucionando durante las sesiones optando por una actitud más positiva, empatizando con sus compañeros (empieza a relacionarse con los demás y a establecer conversaciones, así como a participar en las actividades grupales). Al principio se mostraba poco receptivo ante las explicaciones del docente pero esto fue cambiando poco a poco, sintiéndose más integrado en el grupo.

METACOGNICIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- LOGRA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS DE LA SESIÓN.	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	En proceso	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	X
2.- EJERCE BUEN RENDIMIENTO DURANTE LA CLASE.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	X

Es a partir de la segunda sesión, cuando cumple con los objetivos previstos y además, ejerce un gran rendimiento en clase al ser uno de los sujetos más implicados en las actividades del proyecto de investigación.

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ORGANIZA SUS ACCIONES.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	X
2.- CONOCE Y APLICA LOS CONCEPTOS CLAVE.	En proceso	En proceso	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	X
3.- ORGANIZA SUS IDEAS PARA LLEVARLAS A CABO.	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	X
4.- TIENE RESPONSABILIDAD CON EL MATERIAL PROPIO Y AJENO.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Sesión en casa	Logrado	Logrado	X

El sujeto conoce cuales son los pasos a seguir, organiza y planifica cuales son los siguientes pasos en la actividad; además, piensa y organiza sus ideas para ejecutarlas más tarde y por último, es muy responsable con el material propio y ajeno.

MEMORIA DE TRABAJO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SABE CUALES SON LOS PASOS A DESARROLLAR.	Orange	Orange	Green	Green	Grey	Red	Green	Green	Blue	Green	Green	X
2.- EXPRESA SUS DUDAS RESPECTO AL TRABAJO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X

Aunque en las primeras dos sesiones la participación en las actividades era poco destacable, la atención y el conocimiento de los pasos a desarrollar eran un problema para él, aunque expresaba sus dudas ante lo que se pretendía realizar en las diferentes sesiones de trabajo.

TRABAJO EN EQUIPO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- AYUDA A SUS COMPAÑEROS.	Red	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X
2.- TRABAJA BIEN EN EQUIPO.	Red	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X
3.- APORTA IDEAS PARA MEJORAR EL TRABAJO COLECTIVO.	Red	Orange	Green	Red	Grey	Red	Green	Green	Blue	Green	Green	X

El sujeto salvo el primer día, se integró muy bien con sus compañeros, prestándole ayuda en todo momento. Además, el trabajo en equipo fue muy efectivo, trabajando de una forma integral, aunque el aspecto más difícil en ejecución fue aportar ideas durante algunas de las sesiones de los talleres.

INICIATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- APORTA NUEVAS IDEAS PARA REALIZAR.	Red	Green	Red	Red	Grey	Red	Green	Green	Blue	Green	Green	X
2.- INICIA LA TAREA SIN SER INCITADO A ELLO.	Red	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X
3.- BUSCA SOLUCIONES.	Red	Orange	Green	Red	Grey	Red	Green	Green	Blue	Green	Green	X

En la mayoría de las sesiones, le costaba aportar ideas y tomar iniciativa en las tareas, aunque preguntaba sobre el desarrollo de las mismas, estas finalmente se desarrollaban y en algunas ocasiones, buscaba solucionar aquellos conflictos o problemas que surgían en la ejecución de las actividades.

FLEXIBILIDAD Y CAMBIO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE CENTRA EN LA ACTIVIDAD.	Red	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Orange	X
2.- RESUELVE PROBLEMAS POR SÍ SOLO.	Red	Green	Green	Green	Grey	Orange	Green	Green	Blue	Green	Green	X
3.- APORTA CREATIVIDAD EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	Red	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Orange	X
4.- ACEPTA SOLUCIONES DIVERSAS.	Orange	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X
5.- TIENE BUENA IMAGINACIÓN.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X
6.- CREA HISTORIAS, PERSONALES, SITUACIONES...	Green	Green	Green	Green	Grey	Red	Green	Green	Blue	Green	Green	X
7.- DISTINGUE LO REAL DE LO FICTICIO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X

El sujeto es muy aplicado en todas las actividades, resultándole escaso el tiempo de cada una de las sesiones ante el interés que muestra el sujeto en esas actividades. Es una persona muy independiente, resuelve por sí solo aquellos problemas que surgen durante algunas de las sesiones, aportando creatividad en las mismas. Al igual que acepta las soluciones diversas que se le mostraban ante esos conflictos.

IMAGEN E IDENTIDAD												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ENTIENDE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X
2.- TIENE UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X
3.- DEFIENDE SU POSTURA.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X
4.- CONOCE LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS SOBRE SÍ MISMO.	Orange	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X

Posee una imagen positiva de sí mismo, intenta dar su opinión a los demás y respeta los turnos de conversación al igual que las opiniones de los demás compañeros.

HABILIDADES SOCIALES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE ACERCA A OTROS COMPAÑEROS.	Red	Green	Orange	Red	Grey	Orange	Green	Green	Blue	Green	Green	X
2.- REALIZA LAS SESIONES DE FORMA COLECTIVA.	Orange	Orange	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X
3.- NECESITA CONSUELO POR PARTE DE LOS DEMÁS.	Red	Red	Red	Red	Grey	Red	Red	Red	Blue	Red	Red	X
4.- COMPRENDE LA SITUACIÓN DE LOS DEMÁS.	Orange	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	X
5.- HABLA DE SUS PROBLEMAS, INTERESES...	Orange	Green	Green	Red	Grey	Red	Green	Green	Blue	Green	Green	X

El sujeto en ocasiones es muy individualista, acercándose a sus compañeros cuando se forman grupos de trabajo. Realiza las sesiones de forma colectiva, comprendiendo las situaciones de los demás, respetando unos a otros, siendo muy introvertido en aspectos de su vida personal, aunque no tiene ningún problema en hablar de sus intereses y hobbies.

HABILIDADES COMUNICATIVAS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- RESPETA LOS TURNOS EN EL PROCESO COMUNICATIVO.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
2.- AL HABLAR, MANTIENE LA MIRADA.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
3.- HACE BROMAS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
4.- REALIZA COMENTARIOS HIRIENTES.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
5.- INTERPRETA TODO DE MANERA LITERAL.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
6.- SE EXPRESA DE FORMA PEDANTE.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
7.- ESTABLECE CONVERSACIONES.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

Respeto y conoce los turnos de una conversación espontánea y normal, sin interrumpir a los demás componentes del proceso comunicativo, manteniendo la mirada en todo momento. Nunca hace bromas a sus compañeros, al igual que no realiza comentarios hirientes, respetando a las demás personas. Posee un lenguaje culto, destacándose su inocencia, haciéndole entender la importancia del lenguaje no verbal. Y no tienen ningún problema en desarrollar una conversación de cualquier tema con los participantes de las actividades.

GRUPO (B) → SUJETO: A

Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	Sesión en casa												
EMOCIONES Y CONDUCTA																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
1.- EXPRESA SUS EMOCIONES.	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X			
2.- REGULA SUS EMOCIONES.	No logrado	No logrado	No logrado	No logrado	Falta justificada	Logrado	No logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X			
3.- ACTÚA CON BUENA CONDUCTA.	Logrado	En proceso	No logrado	No logrado	Falta justificada	Logrado	No logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X			
4.- EMPATIZA CON LOS COMPAÑEROS.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	No logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X			
5.- ESCUCHA AL PROFESOR.	En proceso	Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	Logrado	No logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X			
6.- ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS.	Logrado	Logrado	Logrado	No logrado	Falta justificada	Logrado	No logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X			

El sujeto de diez años, en la mayoría de las sesiones le cuesta controlar y regular sus emociones, destacando su carácter extrovertido e inquieto respecto a los demás compañeros del grupo de trabajo. En alguna ocasión, la conducta negativa ha sido destacable en su comportamiento respecto a otros compañeros, siendo importante su afición a la evolución de su comportamiento durante el desarrollo de las sesiones. Existe muy buena relación con algunos compañeros, pese a conocerse poco, aunque existen diferencias con alguna compañera.

METACOGNICIÓN														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1.- LOGRA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS DE LA SESIÓN.	Logrado	Logrado	Logrado	No logrado	Falta justificada	Logrado	No logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X	
2.- EJERCE BUEN RENDIMIENTO DURANTE LA CLASE.	Logrado	Logrado	Logrado	No logrado	Falta justificada	Logrado	No logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X	

Ejerce un gran rendimiento y logra los objetivos en casi todas las sesiones, salvo en la cuarta, séptima y octava sesión debido a los conflictos que surgieron con la otra compañera (bromas, insultos, etc.).

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1.- ORGANIZA SUS ACCIONES.	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X	
2.- CONOCE Y APLICA LOS CONCEPTOS CLAVE.	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X	
3.- ORGANIZA SUS IDEAS PARA LLEVARLAS A CABO.	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X	
4.- TIENE RESPONSABILIDAD CON EL MATERIAL PROPIO Y AJENO.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X	

Es uno de los sujetos que mejor trabaja en las distintas sesiones, salvo el primer día (se conocieron muchos de ellos y no existía esa confianza que se logra a través del tiempo), sabiendo llevar las ideas de cada actividad artística que se planteó. Además, es responsable con el materia ajeno y propio.

MEMORIA DE TRABAJO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SABE CUALES SON LOS PASOS A DESARROLLAR.	Orange	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X
2.- EXPRESA SUS DUDAS RESPECTO AL TRABAJO.	Green	Green	Green	Red	Grey	Green	Green	Red	Green	Green	Green	X

Posee una memoria de trabajo muy buena, sabiendo cuales son los pasos a desarrollar en cada actividad artística, expresando las dudas que surgieron durante algunas sesiones.

TRABAJO EN EQUIPO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- AYUDA A SUS COMPAÑEROS.	Green	Green	Green	Red	Grey	Green	Red	Red	Green	Green	Green	X
2.- TRABAJA BIEN EN EQUIPO.	Green	Green	Green	Red	Grey	Green	Red	Red	Green	Green	Green	X
3.- APORTA IDEAS PARA MEJORAR EL TRABAJO COLECTIVO.	Orange	Green	Orange	Red	Grey	Green	Red	Red	Orange	Orange	Green	X

Trabaja muy bien en equipo si la actividad que está realizando es de su interés, si esto no es así, demuestra su carácter extrovertido e interrumpe el buen funcionamiento de las clases. Él quiere aportar ideas propias, destacando su disconformidad cuando recibe una respuesta negativa por parte de algún compañero.

INICIATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- APORTA NUEVAS IDEAS PARA REALIZAR.	Green	Green	Green	Red	Grey	Green	Red	Red	Green	Green	Green	X
2.- INICIA LA TAREA SIN SER INCITADO A ELLO.	Red	Green	Green	Red	Grey	Green	Green	Red	Green	Green	Green	X
3.- BUSCA SOLUCIONES.	Red	Green	Green	Red	Grey	Green	Red	Red	Green	Green	Green	X

El sujeto es resolutivo ante las actividades artísticas que se le plantean (utilización de nuevos medios audiovisuales, por ejemplo). Es muy trabajador y le gusta aportar ideas para profundizar en la calidad del producto final.

FLEXIBILIDAD Y CAMBIO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE CENTRA EN LA ACTIVIDAD.	Red	Green	Red	Red	Grey	Green	Red	Red	Orange	Green	Orange	X

2.- RESUELVE PROBLEMAS POR SÍ SOLO.	Red	Orange	Green	Red	Grey	Green	Red	Red	Green	Green	Green	X
3.- APORTA CREATIVIDAD EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	Orange	Green	Green	Red	Grey	Green	Red	Red	Orange	Orange	Green	X
4.- ACEPTA SOLUCIONES DIVERSAS.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Red	Red	Green	Green	Green	X
5.- TIENE BUENA IMAGINACIÓN.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Red	Red	Green	Green	Green	X
6.- CREA HISTORIAS, PERSONALES, SITUACIONES...	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Red	Red	Green	Green	Green	X
7.- DISTINGUE LO REAL DE LO FICTICIO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Red	Red	Green	Green	Green	X

Como se ha comentado anteriormente, el carácter extrovertido del sujeto no le permite centrarse en la actividad o tarea a desarrollar en la mayoría de las sesiones. Surgen muchos conflictos con otra compañera de grupo (se buscan mutuamente pero sin embargo, cuando trabajan juntos ejercen muy buen rendimiento en clase). Posee una gran imaginación (quizás es el sujeto que mayores aportaciones realiza), ya que le gusta crear e imaginar historias, tanto reales como ficticias.

IMAGEN E IDENTIDAD												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ENTIENDE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.	Orange	Green	Green	Green	Grey	Green	Red	Green	Green	Green	Green	X
2.- TIENE UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X
3.- DEFIENDE SU POSTURA.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X
4.- CONOCE LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS SOBRE SÍ MISMO.	Green	Green	Green	Red	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green	X

Posee una imagen positiva de sí mismo, entiende los problemas y las características físicas y psicológicas de los demás (le ayuda en todo momento a aquella persona que lo necesite). Uno de los aspectos que más debe de trabajar es aceptar las opiniones de los demás, defendiendo su postura.

HABILIDADES SOCIALES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE ACERCA A OTROS COMPAÑEROS.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Red	Green	Green	Green	
2.- REALIZA LAS SESIONES DE FORMA COLECTIVA.	Green	Green	Green	Red	Grey	Green	Red	Red	Green	Green	Green	X
3.- NECESITA CONSUELO POR PARTE DE LOS DEMÁS.	Red	Red	Red	Red	Grey	Red	Red	Red	Red	Red	Red	X
4.- COMPRENDE LA SITUACIÓN DE LOS DEMÁS.	Green	Green	Green	Red	Grey	Green	Red	Red	Green	Green	Green	X

5.- HABLA DE SUS PROBLEMAS, INTERESES...													X
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

El sujeto pese a que no conoce a los demás, forma un gran grupo de trabajo. Implicándose y ayudándose uno con otros. Realizando las actividades de forma colectiva, y hablando de aquellos temas de interés tanto de unos como de otros.

HABILIDADES COMUNICATIVAS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- RESPETA LOS TURNOS EN EL PROCESO COMUNICATIVO.												X
2.- AL HABLAR, MANTIENE LA MIRADA.												X
3.- HACE BROMAS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN.												X
4.- REALIZA COMENTARIOS HIRIENTES.												X
5.- INTERPRETA TODO DE MANERA LITERAL.												X
6.- SE EXPRESA DE FORMA PEDANTE.												X
7.- ESTABLECE CONVERSACIONES.												X

Uno de los graves problemas y que ha ido corrigiendo a lo largo de las sesiones, es el respeto de los turnos en el proceso de la comunicación. Sin embargo, es uno de los aspectos a trabajar en un futuro. Mantiene siempre la mirada al hablar, realizando en algunas ocasiones bromas con otros compañeros. No obstante, no se expresa de forma pedante y no tiene ningún problema en conversar con los demás.

GRUPO (B) → SUJETO: C.

Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	Sesión en casa												
EMOCIONES Y CONDUCTA																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
1.- EXPRESA SUS EMOCIONES.														X		
2.- REGULA SUS EMOCIONES.														X		
3.- ACTÚA CON BUENA CONDUCTA.														X		
4.- EMPATIZA CON LOS COMPAÑEROS.														X		
5.- ESCUCHA AL PROFESOR.														X		
6.- ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS.																

El sujeto a investigar en este caso, es una de las personas que más llama la atención, ya que cuando hablas con esta persona, no parece que tenga este trastorno. Expresa y regula perfectamente sus emociones, actúa siempre con muy buena conducta, empatiza y además, se lleva excelente con los demás compañeros de trabajo. En todo momento escucha a los participantes de la investigación.

METACOGNICIÓN														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1.- LOGRA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS DE LA SESIÓN.														X
2.- EJERCE BUEN RENDIMIENTO DURANTE LA CLASE.														X

Es una de las alumnas que mejor rendimiento ejerce en clase, logrando los objetivos a conseguir.

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1.- ORGANIZA SUS ACCIONES.														X
2.- CONOCE Y APLICA LOS CONCEPTOS CLAVE.														X
3.- ORGANIZA SUS IDEAS PARA LLEVARLAS A CABO.														X
4.- TIENE RESPONSABILIDAD CON EL MATERIAL PROPIO Y AJENO.														X

Se organiza perfectamente en el momento de desarrollar las actividades artísticas, ayudando a sus compañeros; conoce y desarrolla los pasos desde el primer momento, ya que son actividades motivadoras para ella. Demuestra una responsabilidad del material propio y ajeno, ayudando en todo momento no solo en

la recogida de los materiales usados en las clases, sino también al resto del personal que trabaja en la asociación.

MEMORIA DE TRABAJO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SABE CUALES SON LOS PASOS A DESARROLLAR.												X
2.- EXPRESA SUS DUDAS RESPECTO AL TRABAJO.												X

En muy pocas ocasiones expresas tus dudas en torno a las actividades de la fotografía y el video, sabiendo cuales son los pasos a desarrollar.

TRABAJO EN EQUIPO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- AYUDA A SUS COMPAÑEROS.												X
2.- TRABAJA BIEN EN EQUIPO.												X
3.- APORTA IDEAS PARA MEJORAR EL TRABAJO COLECTIVO.												X

Ayuda a los demás compañeros, presta el material, trabaja bien en equipo estableciendo relaciones sociales unos con otros y además, aporta muy buenas ideas para mejorar el trabajo que se le exige.

INICIATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- APORTA NUEVAS IDEAS PARA REALIZAR.												X
2.- INICIA LA TAREA SIN SER INCITADO A ELLO.												X
3.- BUSCA SOLUCIONES.												X

La sujeto, gran aficionada al manga, en casi todas las sesiones pretende aportar nuevas ideas en las actividades artísticas, ajustándose a su interés (anime japonés). No tiene ningún problema en iniciar las actividades por sí misma. Y siempre busca solucionar aquellos problemas que le puedan surgir.

FLEXIBILIDAD Y CAMBIO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE CENTRA EN LA ACTIVIDAD.												X
2.- RESUELVE PROBLEMAS POR SÍ SOLO.												X
3.- APORTA CREATIVIDAD EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.												X
4.- ACEPTA SOLUCIONES DIVERSAS.												X

5.- TIENE BUENA IMAGINACIÓN.													X
6.- CREA HISTORIAS, PERSONALES, SITUACIONES...													X
7.- DISTINGUE LO REAL DE LO FICTICIO.													X

Es una chica muy tranquila, centrada en aquello que está llevando a cabo, resolviendo ella sola aquellas dudas que le van surgiendo durante el proceso, aportando sobre todo creatividad. Posee una muy buena imaginación para crear historia y personajes, y distingue lo real y lo ficticio.

IMAGEN E IDENTIDAD												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ENTIENDE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.												X
2.- TIENE UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMO.												X
3.- DEFIENDE SU POSTURA.												X
4.- CONOCE LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS SOBRE SÍ MISMO.												X

Posee una imagen positiva de sí misma. Siempre respetando las virtudes y los defectos de los demás.

HABILIDADES SOCIALES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE ACERCA A OTROS COMPAÑEROS.												X
2.- REALIZA LAS SESIONES DE FORMA COLECTIVA.												X
3.- NECESITA CONSUELO POR PARTE DE LOS DEMÁS.												X
4.- COMPRENDE LA SITUACIÓN DE LOS DEMÁS.												X
5.- HABLA DE SUS PROBLEMAS, INTERESES...												X

Habla siempre de sus intereses (los animales, el manga japonés, etc.), acercándose a todos los compañeros y comprendiendo la situación de los demás (sus interés, sus problemas, sus enfados, risas, etc.)

HABILIDADES COMUNICATIVAS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- RESPETA LOS TURNOS EN EL PROCESO COMUNICATIVO.												X
2.- AL HABLAR, MANTIENE LA												X

GRUPO (B) → SUJETO: D.

	Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	Sesión en casa							
EMOCIONES Y CONDUCTA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- EXPRESA SUS EMOCIONES.	Logrado	En proceso	En proceso	Logrado	Falta justificada	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
2.- REGULA SUS EMOCIONES.	No logrado	Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	En proceso	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
3.- ACTÚA CON BUENA CONDUCTA.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
4.- EMPATIZA CON LOS COMPAÑEROS.	Logrado	Logrado	En proceso	Logrado	Falta justificada	Logrado	Falta justificada	Logrado	En proceso	Logrado	Logrado	X
5.- ESCUCHA AL PROFESOR.	En proceso	Logrado	Logrado	En proceso	Falta justificada	Logrado	Falta justificada	No logrado	En proceso	Logrado	Logrado	X
6.- ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS.	Logrado	Logrado	En proceso	En proceso	Falta justificada	Logrado	Falta justificada	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X

El sujeto empezó a expresar sus emociones (de forma positiva) pero sin embargo, le costaba regular sus emociones. Empezó en ese mismo momento a acudir en la asociación, no conociendo al resto de sus compañeros, pero siempre actuando con muy buena conducta en clase. En ocasiones se mostraba introvertido y despistado, pero mostrando una escucha activa en las explicaciones y comentarios del grupo de trabajo.

METACOGNICIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- LOGRA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS DE LA SESIÓN.	Logrado	Logrado	Logrado	En proceso	Falta justificada	Logrado	Falta justificada	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
2.- EJERCE BUEN RENDIMIENTO DURANTE LA CLASE.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Falta justificada	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	X

El sujeto cuando trabaja individualmente logra aquellos objetivos de las sesiones, ejerciendo buen rendimiento en clase. En alguna ocasión, cuando ha trabajado en equipo, la comunicación con otro compañero, ha perdido la atención que se requiere para centrarse en la actividad.

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ORGANIZA SUS ACCIONES.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Falta justificada	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
2.- CONOCE Y APLICA LOS CONCEPTOS CLAVE.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Falta justificada	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
3.- ORGANIZA SUS IDEAS PARA LLEVARLAS A CABO.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Falta justificada	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
4.- TIENE RESPONSABILIDAD CON EL MATERIAL PROPIO Y AJENO.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X

Lleva a cabo las funciones ejecutivas, organizándose y ejecutando perfectamente aquello que se le requiere en cada actividad, salvo en la sesión 8 donde mostró su

carácter introvertido y no realizó nada durante esa sesión. Siendo importante trabajar la atención.

MEMORIA DE TRABAJO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SABE CUALES SON LOS PASOS A DESARROLLAR.	Orange	Green	Green	Green	Grey	Orange	Blue	Orange	Green	Green	Green	X
2.- EXPRESA SUS DUDAS RESPECTO AL TRABAJO.	Orange	Green	Green	Green	Grey	Green	Blue	Orange	Green	Green	Green	X

El sujeto demuestra el interés en todo momento de las actividades artísticas a realizar, sabiendo los pasos de cada actividad y expresando las dudas al respecto. Una de las dificultades de mayor envergadura que demostró fue la utilización del video (planos y grabación) ya que había manejado muy poco una cámara fotográfica.

TRABAJO EN EQUIPO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- AYUDA A SUS COMPAÑEROS.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Blue	Orange	Green	Green	Green	X
2.- TRABAJA BIEN EN EQUIPO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Blue	Green	Green	Green	Green	X
3.- APORTA IDEAS PARA MEJORAR EL TRABAJO COLECTIVO.	Green	Green	Green	Orange	Grey	Green	Blue	Red	Orange	Green	Green	X

Se relaciona con el resto de sus compañeros y compañeras. Trabaja mejor en quipo que de forma individual, es muy empático con los demás. Es resolutivo no solo en sus actividades sino que también aporta ideas a las actividades de los demás compañeros.

INICIATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- APORTA NUEVAS IDEAS PARA REALIZAR.	Orange	Green	Red	Green	Grey	Green	Blue	Red	Green	Green	Green	X
2.- INICIA LA TAREA SIN SER INCITADO A ELLO.	Orange	Green	Green	Green	Grey	Green	Blue	Red	Green	Green	Green	X
3.- BUSCA SOLUCIONES.	Orange	Green	Red	Orange	Grey	Green	Blue	Red	Green	Green	Green	X

Al ser un experto en videojuegos, pretende extrapolar sus conocimientos a las actividades planteadas. Siendo resolutivo en las tareas y buscando soluciones ante las cuestiones o problemas que le surgen durante las sesiones.

FLEXIBILIDAD Y CAMBIO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE CENTRA EN LA ACTIVIDAD.	Orange	Green	Green	Orange	Grey	Green	Blue	Red	Orange	Green	Green	X
2.- RESUELVE PROBLEMAS POR SÍ SOLO.	Orange	Orange	Green	Green	Grey	Green	Blue	Red	Orange	Orange	Green	X
3.- APORTA CREATIVIDAD EN LA	Orange	Green	Green	Green	Grey	Green	Blue	Orange	Orange	Orange	Green	X

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.												
4.- ACEPTA SOLUCIONES DIVERSAS.												X
5.- TIENE BUENA IMAGINACIÓN.												X
6.- CREA HISTORIAS, PERSONALES, SITUACIONES...												X
7.- DISTINGUE LO REAL DE LO FICTICIO.												X

En ocasiones es despistado ante la amistad que mantiene con algún compañero, donde se cuentan todas sus inquietudes, motivaciones o problemas de su vida social. Acepta las soluciones que le ofrecen. Posee una gran imaginación, aunque bien es cierto que pese a ser un experto en videojuegos, distingue lo real de lo ficticio.

IMAGEN E IDENTIDAD												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ENTIENDE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.												X
2.- TIENE UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMO.												X
3.- DEFIENDE SU POSTURA.												X
4.- CONOCE LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS SOBRE SÍ MISMO.												X

Mantiene una actitud y aptitud positiva de sí mismo y de los demás. Se ofrece en todo con sus compañeros. Aunque defiende su postura hasta las últimas consecuencias, respeta las opiniones de los demás.

HABILIDADES SOCIALES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE ACERCA A OTROS COMPAÑEROS.												X
2.- REALIZA LAS SESIONES DE FORMA COLECTIVA.												X
3.- NECESITA CONSUELO POR PARTE DE LOS DEMÁS.												X
4.- COMPRENDE LA SITUACIÓN DE LOS DEMÁS.												X
5.- HABLA DE SUS PROBLEMAS, INTERESES...												X

Durante las primeras sesiones, se muestra muy introvertido ante la vergüenza de conocer a nuevos compañeros en la asociación. Sin embargo, el poder realizar actividades grupales demuestra su empatía y el gran trabajo en equipo que ofrece. Esa timidez desaparece a lo largo de las sesiones, demostrando que puede hablar de sus intereses y motivaciones con el resto de sus compañeros.

HABILIDADES COMUNICATIVAS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- RESPETA LOS TURNOS EN EL PROCESO COMUNICATIVO.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
2.- AL HABLAR, MANTIENE LA MIRADA.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
3.- HACE BROMAS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
4.- REALIZA COMENTARIOS HIRIENTES.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
5.- INTERPRETA TODO DE MANERA LITERAL.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
6.- SE EXPRESA DE FORMA PEDANTE.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
7.- ESTABLECE CONVERSACIONES.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

Mantiene conversaciones adecuadamente con los demás compañeros. Mantiene la mirada cuando establece una conversación. En algunas ocasiones bromea con los demás compañeros, realizando comentarios que deben de ser corregidos. En ocasiones, se expresa de una forma pedante, pero en la mayoría de ocasiones muestra un lenguaje coloquial tras establecer conversaciones con los demás compañeros de la asociación.

GRUPO (B) → SUJETO: J.

	Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	Sesión en casa							
EMOCIONES Y CONDUCTA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- EXPRESA SUS EMOCIONES.	Logrado	En proceso	No logrado	No logrado	Falta justificada	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
2.- REGULA SUS EMOCIONES.	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	En proceso	No logrado	No logrado	No logrado	No logrado	En proceso	X
3.- ACTÚA CON BUENA CONDUCTA.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
4.- EMPATIZA CON LOS COMPAÑEROS.	No logrado	En proceso	En proceso	En proceso	Falta justificada	En proceso	No logrado	No logrado	En proceso	En proceso	En proceso	X
5.- ESCUCHA AL PROFESOR.	No logrado	En proceso	Logrado	En proceso	Falta justificada	En proceso	X					
6.- ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS.	No logrado	En proceso	No logrado	En proceso	Falta justificada	En proceso	X					

En las primeras sesiones con la utilización de la fotografía, el sujeto apenas participaba con sus compañeros. Permanecía quieto en su silla y no expresaba emoción alguna. Aunque en esas primeras clases regulaba sus emociones, a partir de la séptima sesión, no las regulaba debido a la inestabilidad emocional, ya que lloraba mucho en clase (faltaba adaptación en las clases con los demás compañeros). No obstante, actuaba en aquellas actividades que logró llevar a cabo con buena conducta, aunque no escuchaba (eso era lo que se pensaba en un primer momento) mostraba una escucha activa en todo momento.

METACOGNICIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- LOGRA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS DE LA SESIÓN.	No logrado	Logrado	Logrado	En proceso	Falta justificada	En proceso	No logrado	X				
2.- EJERCE BUEN RENDIMIENTO DURANTE LA CLASE.	En proceso	Logrado	Logrado	En proceso	Falta justificada	En proceso	No logrado	X				

En la mayoría de las actividades no llegó a finalizar aquello que se proponía, pues dejaba las tareas a medio hacer o no se relacionaba con sus compañeros en aquellas actividades grupales. Pese a ello, ejercía un rendimiento en clase aceptable aunque no escaso de buenos resultados.

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ORGANIZA SUS ACCIONES.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	En proceso	Logrado	X				
2.- CONOCE Y APLICA LOS CONCEPTOS CLAVE.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	En proceso	En proceso	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	X
3.- ORGANIZA SUS IDEAS PARA LLEVARLAS A CABO.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	En proceso	En proceso	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	X
4.- TIENE RESPONSABILIDAD CON EL MATERIAL PROPIO Y AJENO.	En proceso	En proceso	Logrado	Logrado	Falta justificada	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X

Se organizaba perfectamente las tareas, ya que lo analizaba todo muy meticulosamente. Escuchaba las explicaciones. Sobre el material era muy cuidadoso.

MEMORIA DE TRABAJO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SABE CUALES SON LOS PASOS A DESARROLLAR.	Red	Orange	Orange	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X
2.- EXPRESA SUS DUDAS RESPECTO AL TRABAJO.	Red	Orange	Orange	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X

Durante las primeras sesiones, y ante el desconocimiento del funcionamiento de una cámara fotográfica, le costó bastante adecuarse al funcionamiento y a lo que se requería en dichas actividades. Además, expresaba aquellas dudas que le surgían.

TRABAJO EN EQUIPO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- AYUDA A SUS COMPAÑEROS.	Red	Orange	Red	Red	Grey	Blue	Orange	Orange	Orange	Green	Green	X
2.- TRABAJA BIEN EN EQUIPO.	Orange	Green	Green	Green	Grey	Blue	Orange	Orange	Orange	Green	Green	X
3.- APORTA IDEAS PARA MEJORAR EL TRABAJO COLECTIVO.	Red	Orange	Red	Red	Grey	Blue	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	X

El sujeto es una persona muy individualista, apenas tenía relación con los demás compañeros pese a enfatizar el trabajo en equipo. En alguna ocasión trabajaba con los demás, pero a los pocos minutos se separaba del grupo. No aportaba ideas ni soluciones a las actividades.

INICIATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- APORTA NUEVAS IDEAS PARA REALIZAR.	Red	Green	Red	Red	Grey	Blue	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	X
2.- INICIA LA TAREA SIN SER INCITADO A ELLO.	Red	Green	Green	Green	Grey	Blue	Red	Red	Orange	Orange	Green	X
3.- BUSCA SOLUCIONES.	Red	Red	Green	Red	Grey	Blue	Red	Red	Orange	Orange	Orange	X

Mostraba poca iniciativa en las tareas, y en la mayoría de las ocasiones los compañeros le incitaban a realizar la actividad. La poca implicación que mostraba durante los talleres, mostraba la escasa iniciativa y la poca búsqueda de soluciones.

FLEXIBILIDAD Y CAMBIO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE CENTRA EN LA ACTIVIDAD.	Orange	Green	Green	Orange	Grey	Blue	Orange	Orange	Red	Red	Red	X
2.- RESUELVE PROBLEMAS POR SÍ SOLO.	Red	Green	Green	Green	Grey	Blue	Red	Red	Red	Red	Red	X
3.- APORTA CREATIVIDAD EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	Red	Green	Green	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X
4.- ACEPTA SOLUCIONES DIVERSAS.	Red	Green	Green	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X
5.- TIENE BUENA IMAGINACIÓN.	Green	Green	Green	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X

6.- CREA HISTORIAS, PERSONALES, SITUACIONES...	Red	Green	Green	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X
7.- DISTINGUE LO REAL DE LO FICTICIO.	Green	Red	Green	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X

Durante las últimas sesiones de los talleres, se negaba a resolver problemas por sí solo, siempre buscando la complicidad de los demás para resolver el problema que surgía en torno a la actividad. Sin embargo, cuando era una actividad de su interés, se centraba y aportaba creatividad en las actividades planteadas. Tiene una gran imaginación para crear historias y personajes, pero necesita de los pasos previos a la realización de las actividades.

IMAGEN E IDENTIDAD												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ENTIENDE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.	Red	Orange	Green	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X
2.- TIENE UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X
3.- DEFIENDE SU POSTURA.	Green	Green	Green	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X
4.- CONOCE LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS SOBRE SÍ MISMO.	Green	Green	Green	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X

Tiene una visión muy positiva de sí mismo. Defiende aquello en lo que cree y además, lo argumenta correctamente. Aunque en ocasiones algunos comentarios pueden resultar infantiles, la capacidad de escucha activa y descriptiva de los compañeros y compañeras es muy buena.

HABILIDADES SOCIALES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE ACERCA A OTROS COMPAÑEROS.	Orange	Green	Orange	Red	Grey	Blue	Green	Green	Orange	Green	Green	X
2.- REALIZA LAS SESIONES DE FORMA COLECTIVA.	Red	Green	Orange	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X
3.- NECESITA CONSUELO POR PARTE DE LOS DEMÁS.	Green	Red	Red	Red	Grey	Blue	Red	Red	Red	Red	Red	X
4.- COMPRENDE LA SITUACIÓN DE LOS DEMÁS.	Red	Orange	Green	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X
5.- HABLA DE SUS PROBLEMAS, INTERESES...	Red	Green	Red	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X

En ocasiones, su acercamiento a los compañeros es casual, siendo los compañeros quienes animaban al sujeto a trabajar juntos en las actividades artísticas. Necesita mucho consuelo por parte de los demás, ya que en algunas sesiones el lloro era constante, pues era el sujeto más joven del grupo de trabajo. Apenas tuvo un

conflicto con ningún compañero de trabajo, pero si le gustaba hablar de aquellos intereses que podían tener en común con algún compañero o compañera.

HABILIDADES COMUNICATIVAS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- RESPETA LOS TURNOS EN EL PROCESO COMUNICATIVO.	Orange	Green	Green	Green	Grey	Blue	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	X
2.- AL HABLAR, MANTIENE LA MIRADA.	Red	Red	Red	Orange	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X
3.- HACE BROMAS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN.	Red	Red	Red	Red	Grey	Blue	Red	Red	Red	Red	Red	X
4.- REALIZA COMENTARIOS HIRIENTES.	Red	Red	Red	Red	Grey	Blue	Red	Red	Red	Red	Red	X
5.- INTERPRETA TODO DE MANERA LITERAL.	Green	Green	Green	Green	Grey	Blue	Orange	Orange	Orange	Green	Green	X
6.- SE EXPRESA DE FORMA PEDANTE.	Green	Green	Green	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X
7.- ESTABLECE CONVERSACIONES.	Red	Green	Green	Green	Grey	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	X

Uno de los aspectos que más se debe de trabajar con el sujeto es el proceso comunicativo. Aunque en las primeras sesiones no mantenía la mirada, en las últimas sesiones se consiguió que mantuviera la mirada cuando se hablase con el sujeto. Le gustaba hacer bromas con sus compañeros (quizás es un método de socialización que él demostraba), pero si este sujeto no encontraba consuelo en los demás, rechazaba la ayuda y rechazaba a los demás compañeros. Por otro lado, poseía un lenguaje culto y su forma de expresarse era pedante, no siendo este un obstáculo para socializar con los demás, pues establecía perfectamente conversaciones con sus iguales (sobre todo con las compañeras).

GRUPO (B) → SUJETO: P.

	Logrado	En proceso	No logrado	Falta justificada	Sesión en casa							
EMOCIONES Y CONDUCTA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- EXPRESA SUS EMOCIONES.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
2.- REGULA SUS EMOCIONES.	En proceso	No logrado	No logrado	No logrado	Falta justificada	No logrado	En proceso	En proceso	En proceso	En proceso	Logrado	X
3.- ACTÚA CON BUENA CONDUCTA.	Logrado	En proceso	En proceso	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
4.- EMPATIZA CON LOS COMPAÑEROS.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
5.- ESCUCHA AL PROFESOR.	En proceso	En proceso	En proceso	En proceso	Falta justificada	En proceso	Logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
6.- ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS.	Logrado	En proceso	En proceso	Logrado	Falta justificada	En proceso	Logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X

La sujeto es muy enérgica y expresa sus emociones, siéndole difícil regularlas ante lo motivada y extrovertida que se muestra en las clases. Actúa con muy buena conducta, pese a los pequeños roces que surgen con otro compañero del grupo de trabajo. En algunos momentos se despista y no escucha, pero empatiza con ellos en todo momento.

METACOGNICIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- LOGRA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS DE LA SESIÓN.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	No logrado	En proceso	Logrado	Logrado	X
2.- EJERCE BUEN RENDIMIENTO DURANTE LA CLASE.	Logrado	En proceso	En proceso	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	No logrado	En proceso	Logrado	Logrado	X

En la mayoría de las sesiones se logra los objetivos propuestos en cada sesión, salvo en las sesiones 8 y 9 donde no logró alcanzar los objetivos y ejerciendo un escaso rendimiento en clase debido a las conflictos que surgió con otro compañero de clase (reproches mutuos, etc.)

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ORGANIZA SUS ACCIONES.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
2.- CONOCE Y APLICA LOS CONCEPTOS CLAVE.	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
3.- ORGANIZA SUS IDEAS PARA LLEVARLAS A CABO.	Logrado	Logrado	En proceso	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	No logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X
4.- TIENE RESPONSABILIDAD CON EL MATERIAL PROPIO Y AJENO.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Falta justificada	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	X

La sujeto de la investigación conoce, organiza y tiene responsabilidad del material de los talleres siempre y cuando no mantenga una disputa o un conflicto con algún compañero (siendo siempre el mismo).

MEMORIA DE TRABAJO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SABE CUALES SON LOS PASOS A DESARROLLAR.	Orange	Orange	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Orange	Green	Green	X
2.- EXPRESA SUS DUDAS RESPECTO AL TRABAJO.	Orange	Orange	Green	Green	Grey	Green	Green	Red	Green	Green	Green	X

Aunque se encuentra muy motivada en hacer las actividades artísticas, en ocasiones necesita ayuda para recordar cuales son los pasos a seguir, pues algunas de las actividades y materiales no los ha llevado a cabo y necesita el apoyo del profesor y de los demás compañeros y compañeras de trabajo.

TRABAJO EN EQUIPO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- AYUDA A SUS COMPAÑEROS.	Orange	Orange	Orange	Orange	Grey	Green	Green	Red	Orange	Green	Green	X
2.- TRABAJA BIEN EN EQUIPO.	Orange	Orange	Orange	Orange	Grey	Green	Green	Red	Green	Green	Green	X
3.- APORTA IDEAS PARA MEJORAR EL TRABAJO COLECTIVO.	Orange	Orange	Orange	Orange	Grey	Green	Green	Red	Orange	Green	Green	X

Fue realmente difícil integrarla en equipo, ante la falta de atención que demostraba en las primeras sesiones. Fue un trabajo que se llevó a cabo poco a poco en el que la sujeto demostró aportar ideas durante las últimas sesiones, implicándose en el desarrollo de las mismas, y obteniendo siempre la disposición de los demás compañeros para mejorar el trabajo colectivo.

INICIATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- APORTA NUEVAS IDEAS PARA REALIZAR.	Red	Red	Orange	Orange	Grey	Red	Red	Orange	Green	Green	Green	X
2.- INICIA LA TAREA SIN SER INCITADO A ELLO.	Red	Red	Orange	Orange	Grey	Red	Red	Orange	Green	Green	Green	X
3.- BUSCA SOLUCIONES.	Red	Red	Orange	Orange	Grey	Red	Red	Orange	Green	Green	Green	X

Uno de los aspectos más negativos era la iniciativa y la búsqueda de soluciones, pues siempre (o casi siempre salvo en las últimas sesiones) necesitaba ser animada a iniciar las actividades artísticas que se proyectaron en cada sesión.

FLEXIBILIDAD Y CAMBIO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE CENTRA EN LA ACTIVIDAD.	Orange	Red	Red	Orange	Grey	Orange	Orange	Red	Orange	Orange	Green	X
2.- RESUELVE PROBLEMAS POR SÍ SOLO.	Orange	Red	Orange	Orange	Grey	Orange	Orange	Red	Orange	Orange	Green	X
3.- APORTA CREATIVIDAD EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	Orange	Green	Green	Green	Grey	Orange	Orange	Red	Green	Green	Green	X

4.- ACEPTA SOLUCIONES DIVERSAS.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
5.- TIENE BUENA IMAGINACIÓN.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
6.- CREA HISTORIAS, PERSONALES, SITUACIONES...	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
7.- DISTINGUE LO REAL DE LO FICTICIO.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

El sujeto necesitaba reforzar más, el trabajo para fomentar la flexibilidad cognitiva, ya que le cuesta resolver problemas por sí sola. La distracción y el no resolver problemas por sí solo, son dos aspectos a fomentar en un futuro. Hay que hacerle ver las distintas posibilidades o soluciones que pueden ejecutarse para solventar un determinado problema. Por otro lado, uno de los aspectos más positivos que demuestra es trabajando en equipo y aportando ideas, es su capacidad para imaginar y crear historias distinguiendo lo real de lo ficticio.

IMAGEN E IDENTIDAD												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ENTIENDE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
2.- TIENE UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMO.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
3.- DEFIENDE SU POSTURA.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
4.- CONOCE LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS SOBRE SÍ MISMO.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

Posee una imagen positiva de sí misma, entiende los problemas y las características físicas y psicológicas de los demás. Uno de los aspectos más positivos es que acepta las opiniones de los demás, aunque defiende su postura y respeta las argumentaciones de los demás.

HABILIDADES SOCIALES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE ACERCA A OTROS COMPAÑEROS.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
2.- REALIZA LAS SESIONES DE FORMA COLECTIVA.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
3.- NECESITA CONSUELO POR PARTE DE LOS DEMÁS.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
4.- COMPRENDE LA SITUACIÓN DE LOS DEMÁS.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
5.- HABLA DE SUS PROBLEMAS, INTERESES...	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

Mantiene muy buena relación con los compañeros y compañeras de los talleres (tanto pequeños como mayores), realizando en todo momento las actividades

colectivas, empatizando y comprendiendo la situación de los demás, estableciendo puntos de interés a través de sus problemas, intereses, etc.

HABILIDADES COMUNICATIVAS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- RESPETA LOS TURNOS EN EL PROCESO COMUNICATIVO.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
2.- AL HABLAR, MANTIENE LA MIRADA.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
3.- HACE BROMAS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
4.- REALIZA COMENTARIOS HIRIENTES.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
5.- INTERPRETA TODO DE MANERA LITERAL.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
6.- SE EXPRESA DE FORMA PEDANTE.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X
7.- ESTABLECE CONVERSACIONES.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X

Las habilidades comunicativas es el aspecto a trabajar y profundizar en un futuro con la sujeto de esta investigación. Durante las primeras clases, la interrupción y no respetar los turnos en el proceso comunicativo fue una constante, aspecto que se fue corrigiendo poco a poco al explicarle en qué consiste el proceso comunicativo entre dos personas. Le gusta mucho hacer bromas, aunque el conflicto lo seguía manteniendo con el mismo compañero (como bien se ha comentado anteriormente).

DISCUSIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS

La investigación que hemos llevado a cabo durante los últimos años, y se ha plasmado en esta tesis doctoral, recogía un objetivo principal:

- Comprobar la utilidad y eficacia de diferentes técnicas artísticas, en este caso, con la utilización del vídeo y la fotografía, como herramientas educativas, sociales y terapéuticas para el desarrollo integral de niños y adolescentes con SA.

Para ello, nos planteamos como objetivos generales los siguientes:

- Comprobar los beneficios del uso de la fotografía y el vídeo en niños y adolescentes con SA.
- Analizar el desarrollo de las actividades del proyecto de intervención teniendo en cuenta las variables referentes a la flexibilidad cognitiva, funciones ejecutivas, metacognición, iniciativa, memoria de trabajo, etc.
- Comprobar como afecta el uso de la fotografía y el vídeo en las habilidades sociales y comunicativas de este colectivo social.

Con la finalización de los datos recogidos durante varios meses en la asociación Asperger de Granada, detallaremos en posteriores apartados la asociación, observación y validez de los datos mostrados en el apartado anterior.

Por un lado, agrupamos a niños con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, y otro grupo de adolescentes de 16 a 18 años; aunque no habían trabajado conjuntamente entre ellos anteriormente, algunos de ellos se conocían por vivir en el mismo pueblo o coincidir en el mismo centro educativo donde estudiaban.

Era la primera vez que formaban parte de un proyecto conjunto en el que utilizaron herramientas artísticas que hasta entonces no habían utilizado en el ámbito no formal.

Pese a que el proyecto se llevó a cabo en dos grupos diferenciados de edad, nuestro fin no es comparar un grupo con el otro, sino el de discutir sobre unos datos que hemos comprobado y que van destinados a unos sujetos concretos de nuestra investigación, evitando generalizaciones y aportando por las particularidades de cada individuo como bien se puede observar en el Anexo (1).

Es por ello que creíamos en los sujetos de la investigación, porque pese a tener unas características generales que engloban el SA y el Autismo de Alto Funcionamiento, podemos afirmar que cada uno de ellos es “diferente” al otro, ya que cada uno de ellos posee unas características específicas en las variables que hemos ido observando y tomando datos.

No apreciamos las diferencias como algo negativo, sino todo lo contrario. Creemos que enriquece nuestra investigación y ante la singularidad de caracteres y comportamientos de cada individuo, nos permite obtener diversos puntos de vista de cada uno de ellos y por tanto, la investigación se ve favorecida no solo por esa singularidad sino también por la innovación del proyecto de intervención que hemos desarrollado.

Nuestro proyecto de intervención socio-educativo posee ciertas similitudes al proceso arteterapéutico llevado a cabo por Sergio Schenone (arteterapeuta, formados de niños y jóvenes, y director de cortometrajes y cortos) recogido en el libro publicado en 2011: *Arteterapia e Sindrome di Asperger. Intervento integrato con l'utilizzo del video*.

Tanto este autor como nosotros, utilizamos la fotografía en un primer momento como forma de acercamiento a los sujetos de la investigación no solo para que conozcan cómo funciona una cámara de fotografía o un vídeo, sino también para que experimenten con estos medios audiovisuales y puedan apreciar las distintas imágenes que se pueden crear (tanto fijas como en movimiento) además de las distintas posiciones que pueden ir realizando por sí mismos (posturas, planos, gestos, etc.).

No obstante, también recogemos ideas de autores tan importantes como Ana Mampaso en su Tesis de Video-Animación (2001) o de la experiencia que demuestra Judith Martinovich (2006) en su libro “Creative Expressive Activities and Asperger’s Syndrome: Social and Emotional Skills and Positive Life Goals for

Adolescents and Young Adults” donde nos recomienda muchas actividades creativas y expresivas para utilizar en adolescentes y adultos con SA.

Análisis de los datos.

A lo largo de las diferentes sesiones del proyecto de intervención socio-educativo, observamos una serie de variables que pasamos a detallar y relatar a continuación.

Emociones y conducta.

En todas las sesiones, los niños y adolescentes con SA mostraron en todo momento sus emociones. Tanto en aquellas sesiones donde se les requería espontaneidad y juego, como aquellas sesiones en las que debían de mostrar respeto y seriedad en el grupo de trabajo. Sin embargo, los dos sujetos que tenían Autismo de Alto Funcionamiento mostraban sus emociones de forma espontánea en la mayoría de las ocasiones, pese a que no en todas requerían de esas expresiones.

Con lo cual, los niños y adolescentes con SA lograron regular sus emociones mientras que los dos sujetos con Autismo de Alto Funcionamiento no lograron regularlas pero, estaban consiguiéndolo poco a poco gracias a su observación en los diferentes compañeros.

Casi todos los sujetos de la investigación mostraban muy buena conducta en las sesiones. Demostraban una conducta ejemplar, aunque no siempre y salvo algunas excepciones. La excelencia la mostraron los sujetos con mayor edad, sin embargo, los individuos con menor edad, en ocasiones, la conducta era mejorable a lo mostrado.

Según Shaw & Robertson (1997) aquellas personas que poseen alguna “desventaja” (entendemos este concepto como aquellas personas que tienen alguna diversidad funcional) respecto a las demás personas, encuentran mayores dificultades en la realización de una actividad como puede ser el uso del video o la fotografía. Sin embargo, niños y adolescentes con SA en nuestro estudio nos han demostrado que esto no es así. Al contrario, resulta más enriquecedor el poder demostrar que el video

o la fotografía son herramientas que ayudan a evolucionar no sólo en el aspecto físico de los sujetos (coordinación psicomotriz) sino también en el psicológico y/o emocional.

Uno de los aspectos que mayor llamó la atención tanto a los padres, a la psicóloga del centro y a nosotros, es la empatía que mostraban no solo con sus compañeros sino también con nosotros. Esto se debió a la confianza que nos mostramos unos a otros, conversando durante las primeras sesiones sobre aquellos temas que eran de nuestro interés (deportes, política, animales, coches, astronomía, etc) y además, gracias a la advertencia que les hizo la psicóloga del centro, explicándoles que iban a conocer gente nueva.

Esa empatía fue un proceso que se fue logrando poco a poco, pues durante las primeras sesiones, no mostraban un interés especial en las opiniones o argumentos que los compañeros mencionaban. Fueron aspectos muy positivos a lo largo de los meses, no sólo por la inquietud que les ocasionaba el enfrentarse a actividades que algunos de ellos no habían realizado jamás y además, la preocupación de unos compañeros con otros para relacionarse.

Por tanto, a los sujetos que más dificultades encontraron en empatizar con sus compañeros fueron los autistas de alto nivel de funcionamiento. Es entonces cuando consideramos la falta de evolución debido a los hechos y no por la falta de evolución en las sesiones.

Tanto Schenone (2011) como nosotros apostamos por la utilización de la técnica del stop motion (fotograma dal video di animazione) como medio para ofrecer un discurso o dialogo de una representación creada por el sujeto de la investigación. Valorando la emotividad, la coherencia, la imaginación y el significado de aquello que estaban creando, expresando sus emociones y ajustándose a la buena conducta que demostraban.

Metacognición y memoria de trabajo.

El buen clima de trabajo cooperativo y lograr los objetivos de cada sesión, fue un logro obtenido gracias a la buena relación cooperativa entre la dualidad compañeros – docente en los talleres.

Pero no todos lo lograron. Si bien durante las primeras sesiones y en algunas actividades como por ejemplo el collage, algunos de los niños y adolescentes con SA no realizaron correctamente la actividad, pues en vez de realizar un collage, realizaron un mural (algunos de ellos, como una de las personas con autismo de alto funcionamiento). Otros sin embargo, como uno de los sujetos de menor edad, le costaba coger las tijeras debido a un problema psicomotriz como bien nos comentó la psicóloga.

No obstante, todos demostraron un buen rendimiento en las actividades. Quizás el grupo de menor edad demostró un poco más de esfuerzo, gracias a que muchas de las actividades propuestas partíamos desde sus propios intereses.

Organización y planificación.

Mampaso (2001) afirma que:

(...) El interés de alguien a hacer algo, no solo implica que las personas tienen una actitud en hacer cambios, sino que también pueden realizar actos que influyan en la sociedad y esto transforme su situación, siendo conscientes ellos mismos del logro de esos cambios que pueden hacer(...). (pág. 304).

Se organizaron, planificaron, analizaron y ejecutaron todas aquellas actividades planteadas, tanto desde una perspectiva individual como colectiva, consiguiendo los fines propuestos en cada una de las sesiones. Las funciones ejecutivas fueron desarrolladas perfectamente.

Aunque en actividades concretas como el collage (2ª sesión) o manejar la cámara de fotos y video junto a la utilización de los planos (1ª y 6ª sesión) resultó difícil la asimilación de los conceptos clave (conceptos como autorretrato, selfie, tipos de planos, la importancia de la luz, etc.) de cada una de las sesiones comentadas, pues no concebían el por qué había que grabar videos y realizar fotografías en una postura en concreto o por qué la luz era tan importante.

Una de las preocupaciones que mostraban tanto los padres como los sujetos de la investigación, era el cuidado de los materiales propios y ajenos. Muchos de ellos trajeron sus tablets, cámaras fotográficas y ordenadores. Sin embargo, el respeto por el material fue correcto. Cada uno de ellos se traía su propio material, y si algún día, alguno de ellos se le había olvidado, participaba con otro compañero/a reforzando el trabajo en equipo y la empatía con el compañero/a.

Trabajo en equipo.

Como bien expresa Mampaso (2001) y Ferrés (1994: pág. 72) el vídeo resulta motivador (...) y se revela como un medio particularmente útil para la animación de grupos, escuelas, barrios, poblaciones y colectivos. Y además, el vídeo estimula las interacciones entre los miembros de un grupo o una colectividad.

Plantearles algunas de las actividades de forma colectiva, fue factible gracias al desarrollo de la empatía y al gran trabajo en equipo que desplegaron tanto un grupo como otro, ayudándose unos a otros y preguntando las dudas que les surgían en aquellos momentos.

Aunque en un principio eran reacios a trabajar unos con otros (sobre todo el grupo de menor edad) poco a poco fueron adaptándose entre ellos. La convivencia durante las sesiones era un pilar fundamental en el correcto desarrollo y logro de los objetivos planteados en cada sesión. Gracias a ese gran “clima” social que mantuvimos, fueron forjándose amistades que en un principio creíamos que no iban a aflorar por los gustos e intereses diferentes y diversos que demostraban los sujetos.

Conociéndose entre ellos día a día, y forjándose sus amistades, las sesiones y actividades fueron aún mejor gracias a las aportaciones positivas que realizaban no solo con nosotros, sino entre ellos. Un ejemplo de ello, fue la utilización de varios individuos de videoconsolas de pequeño tamaño²⁹ (yo no lo había planteado con esa herramienta, pero el resultado fue muy positivo).

²⁹ Utilizaron la Nintendo 3DS para llevar a cabo la realización de videos en formato secuenciado (stop motion).

Es por ello, como bien expresa Mampaso (2001) el video (y nosotros añadimos la fotografía y las diferentes herramientas que hemos utilizado) facilitan el crecimiento individual a través del trabajo en equipo (...) todos tienen la oportunidad de opinar y algo que decir; toman conciencia de sí mismos y de aquello que les rodea, ayudándoles a tomar decisiones en otros ámbitos de su vida (Shaw, 1986).

Según Martinovich (2006: pág. 79) es importante el trabajo individual tanto con el niño como con el adolescente con SA, siendo apoyado en todo momento por el “profesor” o adulto que va enseñándole diferentes cosas que pueden servir de ayuda en su vida diaria. Sin embargo, defiende el trabajo en grupo como vehículo para la integración con personas con el mismo trastorno o para su inserción en la sociedad ante las dificultades que encuentran. Es por ello que Martinovich (2006) defiende al igual que nosotros el trabajo en equipo de este colectivo, pues les resulta más motivador en su desarrollo social y en su futuro profesional.

Iniciativa.

La iniciativa y predisposición en cada una de las actividades fue excepcional. El interés que mostraban (no solo ellos, también la psicóloga de la asociación o los mismos padres y madres de los sujetos) fue razón *sine qua non* para iniciarlos sin ser incitados.

Teníamos las herramientas pero, para que mostraran interés en las actividades, debíamos enfocarlo desde su interés. La utilización de collages en los que representaban sus gustos (imágenes de coches, dibujos animados o animales) mostraron no solo iniciativa en realizarlas sino también aportaban ideas para su realización. Otro de los ejemplos fue la realización de un video mostrando el pueblo donde vivían (sobre todo visionando los lugares donde jugaban con sus amigos) o mostraban un video doméstico de su mascota (explicando su comida, los juguetes de estos o el lugar donde dormían).

Pero el problema más significativo que encontraron los sujetos con autismo de alto nivel de funcionamiento, fue la elección de un determinado soporte en la realización de un video o una fotografía (algunos de ellos no tenían cámara

fotográfica o Tablet). Buscando soluciones, realizaron fotografías y pequeños videos con las pequeñas webcams de sus portátiles.

Por tanto, la fotografía y el video en este caso, les ayudó a ser resolutivos ante los problemas que se les plantearon.

Flexibilidad, cambio, imagen e identidad.

Las sesiones de iniciación a la fotografía y al video fueron las sesiones que más dificultades encontraron casi todos ellos. La mayoría porque no habían cogido una cámara fotográfica o habían grabado un vídeo, y otros porque desde un primer momento les resultaba más negativo que positivo. Esto último se debe a que algunos de ellos (y también algunos padres) demostraron su inquietud ante la posibilidad de hacerse pública las fotografías o los videos que se iban a llevar a cabo en las sesiones (obtuvieron nuestro compromiso de que esto no sería así, como bien se puede apreciar en el contrato de fidelidad del anexo 3).

Pese a ser reacios no solo ante las opiniones diferentes de los demás, debido a que defienden su postura, sino también ante los nuevos cambios que se produjeron en las sesiones (conocimiento de nuevas personas, nuevas actividades, comportamientos, normas...) se adaptaron perfectamente.

Trabajamos sobre todo la flexibilidad cognitiva gracias al impacto que les causaba verse de forma diferente, eliminando estereotipos subjetivos, ofreciéndoles distintas posibilidades de ver un objeto y de interpretarlo, etc.

No obstante, en un primer momento fue impactante. Un claro ejemplo fue cuando tuvieron que realizar un collage con su fotografía, viéndose diferentes no sólo en aspecto físico, sino también en el personal, social o cultural en las láminas que hicieron. La primera reacción fue de rechazo, porque ellos tenían una concepción de sí mismos que no se reflejaban en los collages que realizaron. Sin embargo, esas impresiones fueron cambiando a lo largo de las semanas.

Otro ejemplo de ese cambio, fue cuando en una de la sesiones (4ª) tuvieron que describir a los demás compañeros utilizando adjetivos de una lámina que se les proporcionó. Allí conocieron lo que opinaban los demás de ellos (algunos estaban de acuerdo y otros no). Además, querían conocer las opiniones y argumentos

de los demás al saber que tenían una concepción de ellos diferentes a lo que ellos pensaban.

El grupo de mayores lo aceptó de muy buena manera. No obstante, el grupo de menores no lo concibió de la misma forma. Por ello, a través de conformar pequeños grupos de parejas, fueron relacionándose, conociéndose más entre ellos mismos. Esto derivó a un aspecto muy importante: que aceptaban las opiniones diversas y diferentes de los demás, y pretendían corregir aquellos aspectos negativos que habían dicho los demás sobre ellos mismos.

Nosotros al igual que Martinovich (2006: pág.80) defendemos la dificultad que tienen algunos sujetos de “encajar” con los demás, cuando un grupo de iguales está formado y ellos mismos pueden rechazar cambios que se pueden producir. Es por ello que a través de la fotografía y el vídeo (Jackson, 2002; Ledgin, 2002; Martinovich, 2006) esos cambios pueden ser asumidos por el grupo de iguales gracias a estas técnicas. Fomentando el trabajo en equipo como hemos hablado anteriormente y fomentando la empatía pero sobre todo, la flexibilidad cognitiva, ante los cambios que se estaban produciendo.

Habilidades sociales.

Las habilidades sociales que demostraron desde el primer día fue un impacto por un lado no solo para nuestra investigación; por otro lado, también en las creencias y opiniones de las demás personas que conformaban su vida (familiares y psicólogas).

En primer lugar para nuestra investigación ya que, pese a ser un grupo heterogéneo (edad, cultura, religión, economía, etc.) demostraron una gran capacidad y sintonía como colectivo, aunque en la primera sesión fue difícil que participasen unos con los otros, a partir de la segunda sesión observamos que estos niños y adolescentes colectivizaban las sesiones juntos. Destacan la complicidad que surgió entre ellos a lo largo de las sesiones, hablando de sus problemas, intereses... siendo alguno reacios a hablar de su vida personal con otra persona ya que consideraban que no tenían la suficiente confianza para hablar de cuestiones personales, no necesitando en ningún momento, consuelo de sus iguales, no siendo la pretensión de nuestra investigación.

Otro de los aspectos en común, aunque utilizamos distintamente la herramienta, pero el fin es el mismo, es que nosotros utilizamos el video como inicio a su uso y a que se den cuenta de aquello que forma parte en su vida (cuando van al colegio y se fijan en las personas, animales, edificios, coches, paneles publicitarios... reconociendo ellos mismos que no eran conscientes de haberse fijado en tantos aspectos de su vida solamente porque no les llamaban la atención o no les interesaban) y Schenone (2011) propone el uso de la fotografía para mostrar los intereses y aquellas personas, animales o cosas que eran de su interés y que formaban parte de su entorno social.

Martinovich (2006) defiende el trabajo en equipo de los adolescentes y niños con SA con el fin de adquirir y desarrollar habilidades sociales que permiten a estos individuos enfrentarse a sus miedos en la escuela o en el trabajo, a sentirse seguros de sí mismos cuando se relacionan con los demás o a aprender a equivocarse y saber rectificar, desarrollando su propia independencia (Cohen, 1999, 2001).

Habilidades comunicativas.

Las habilidades comunicativas que demostraron los dos grupos tuvo aspectos positivos y negativos que fueron corrigiéndose a lo largo de las sesiones. Uno de los aspectos negativos fue el establecer turnos de palabras en las conversaciones, demostrándoles cuan tan importante es el entendimiento y el escuchar las opiniones de los demás (flexibilidad cognitiva). Respetando en todo momento el discurso ajeno, aunque no estuvieran de acuerdo con lo que exponía el compañero, manteniendo siempre la mirada y en escasas ocasiones, evitándola.

Según Atienza (1977: pág. 12) el video permite la posibilidad de abrir una corriente comunicativa entre el sujeto con los demás, además, facilitando el cambio dentro de la comunidad de iguales y el cambio entre comunidades.

En el acto comunicativo, se interesan por los demás sin ningún problema. Hablando de sus intereses y aficiones. Aunque es cierto que uno de los aspectos negativos de la comunicación de alguno de los sujetos lo demostraba a través de palabras malsonantes, inmediatamente eran corregidos por nosotros y los demás compañeros, mostrándoles que esas palabras no debían de decirlas y animándoles a

subsanoarlo no solo en la asociación, sino también en otros espacios como la escuela o su hogar.

La validez de estos resultados quedan demostrados en estos grupos de sujetos que han participado en la investigación. No podemos afirmar de las consecuencias beneficiosas que pueden afectar a otros grupos o colectivos en los que podríamos trabajar, como hemos defendido en nuestro proyecto, pero sí sería interesante poder demostrarlo no limitándonos a un grupo de edad en concreto sino también en personas adultas.

Validez de los datos.

Con los datos que hemos obtenido en esta investigación, no pretendíamos generalizar unos resultados conociendo las características y cualidades de cada sujeto de la investigación. Así pues, es destacable que pretendemos demostrar la realidad de un grupo en concreto.

Por otro lado, hemos querido trabajar con grupos pequeños como nos recomiendan varios autores (Matinovich, 2006; Schenone, 2011) ya que es un punto fundamental para conocerlos en profundidad y además, se ajustaba perfectamente a lo que pretendíamos conseguir con nuestra Tesis Doctoral a través del proyecto de intervención socio-educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Atienza, L. (1977). *VTR Workshop: Small Format Video*. París, UNESCO.

Cohen, J.J. (1999). *Social and emotional learning past and present: A psychoeducational dialogue*. In Cohen (ed). *Educating Minds and Hearts*. New York, Teachers College Press.

Cohen, J. J. (2001). *Caring classrooms/Intelligent schools*. New York, Teachers College Press.

Ferrés, J. (1994). *Video y Educación*. Barcelona, Papeles de Pedagogía, Paidós.

Jackson, L. (2002). *Freaks, Geeks and Asperger Syndrome: A user guide to adolescence*. London, Jessica Kingsley Publishers.

Ledgin, N. M. L. (2002). *Asperger's and Self Esteem: Insight and Hope through Famous Role Models*. Arlington TX, Future Horizon.

Mampaso, A. y Nieto, B (2001). Técnicas de video en Terapia Artística. En *Arte, Individuo y Sociedad*, 13, pp. 25-37.

<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0101110055A/5905>

Martinovich, J. (2006). *Creative Expressive Activities and Asperger's Syndrome: Social and emotional skills and positive life goals for adolescents and Young aults*. London, Jessica Kingsley Publishers.

Shaw, J. (1986). *Process work and community video practice*. London, Independence Media.

Shaw, J. & Robertson, C. (1997). *Participatory video*. London, Routledge.

Schenone, S. (2011). *Arteterapia e Sindrome di Asperger. Intervento integrato con l'utilizzo del video*. Ed. Erickson, Trento.

CAPÍTULO OCTAVO. CONCLUSIONES.

“Los momentos finales de una experiencia determinan el recuerdo que conservaremos de la misma”

(Daniel Kahneman)

INTRODUCCIÓN.

En este octavo capítulo de la tesis, mostramos las conclusiones que han resultado de nuestra investigación a lo largo de toda la Tesis Doctoral, destacándose aquellos aspectos positivos que han derivado de nuestra investigación.

CONCLUSIONES.

Por los resultados expuestos en el capítulo anterior, desde un primer momento en el planteamiento y desarrollo de esta investigación de un proyecto socio-educativo de intervención en un contexto no formal de la educación teniendo en cuenta los objetivos y variables que se propusieron, podemos concluir de forma general que las expectativas han dado su fruto.

El análisis de los datos recogidos junto con las observaciones y los resultados expuestos, se expone lo siguiente:

- El Síndrome de Asperger por parte de la sociedad sigue siendo desconocido por muchos sectores, siendo de vital importancia darlo a conocer en distintos ámbitos (institutos, colegios, empresas, universidades, medios de comunicación, etc.) partiendo desde el trabajo que se está realizando en asociaciones, hasta poder lograr una mejor adaptación de este colectivo en la sociedad actual. Aunque hay muchas tesis en este campo de conocimiento, sigue siendo necesario, y en concreto hay aspectos que deben de ser trabajados como aquellos que hemos descubierto en nuestra investigación de trabajar la imagen real para favorecer a este colectivo (fotografía y video).
- Tras la proposición de este proyecto de intervención socio-educativo en diversos congresos, simposios y artículos científicos, además asistiendo con padres y madres con hijos e hijas que tienen algún Trastorno del Espectro Autista (TEA) y teniendo una retroalimentación positiva de todos ellos, se llega a la conclusión de que uno de los objetivos que debe de fomentarse en un futuro próximo es la implantación de los

recursos audiovisuales para la formación de este colectivo en su vida cotidiana, y por ello, es bueno seguir investigando.

- Es importante difundir y dar a conocer los distintos y diversos sistemas de comunicación y lenguaje que son utilizados en este Trastorno del Espectro Autista (TEA), actualizando y mostrando cuáles son los más aptos para un mayor fomento del aprendizaje del individuo con asperger desde que son niños, para tener una mejor adaptación a la vida adulta. Esta Tesis Doctoral apuesta por el uso de la fotografía y el vídeo como herramientas artísticas, socio-educativas y terapéuticas para lograr que fluya esa comunicación y el aprendizaje del lenguaje, implicando a los sujetos desde un primer momento.
- Los resultados demuestran que existen numerosas herramientas audiovisuales que pueden ser de ayuda para el desarrollo social, emocional y comunicativo del individuo con asperger. Actualmente hay muchos recursos que nos permiten utilizar la imagen y el audiovisual como recurso cotidiano de forma efectiva para la mejora personal y social. Afrontar las tareas cotidianas ya sea en el colegio, en la asociación de asperger de una ciudad determinada o en el propio hogar, debe de resultar estimulante en el aprendizaje de aquellas actividades cotidianas utilizando estas herramientas artísticas y socio-educativas que han sido comentadas a lo largo de la investigación.
- Las actividades artísticas y, en particular, el trabajo de la imagen, favorecen la flexibilidad cognitiva y las funciones ejecutivas como parte inherente del proceso creativo. Por otro lado, este tipo de actividades también enfatizan las relaciones sociales y las habilidades comunicativas siendo estos aspectos desarrollados en nuestra investigación de forma positiva como se puede comprobar con los resultados obtenidos.

Se debe destacar que la implementación de este proyecto de fotografía y video en la Asociación Asperger de Granada, ha sido positivo y práctico. Los sujetos de la investigación mostraron su satisfacción, quedando patente durante el visionado de la última sesión con los familiares, interesándose en la metodología y en las actividades llevadas a cabo durante el proyecto, debido a la satisfacción que a los sujetos suponía el asistir a las diferentes sesiones programadas en el proyecto de investigación.

Los resultados han demostrado que la evolución en la comunicación y habilidades sociales al igual que otras variables como la empatía o la flexibilidad cognitiva ha resultado ser óptimo para ellos y ellas.

La investigación en arteterapia a través de la utilización de herramientas artísticas como el video y la fotografía, además de otras técnicas artísticas, evidencia una nueva forma de desarrollar actitudes y aptitudes en unos sujetos donde la imagen cobra una gran importancia, ya que se reconoce la importancia del uso del pictograma desde pequeños pero, optamos por la creación, implicación y participación a través de los medios audiovisuales de los sujetos con el fin de lograr aquellos objetivos que proponemos.

Incluso los profesionales del lugar donde se ha implementado este proyecto, se preguntaban por qué estaban los niños y niñas tan motivados en empezar las clases de fotografía y video con nosotros, respondiéndoles que aunque unas herramientas desconocidas, resulta de gran interés para ellos, frente al aprendizaje del uso de pictogramas, ya que no mostraban motivación.

Ante los resultados que mostraron los sujetos que participaron en el proyecto de la investigación, se debe indicar que tanto las personas que trabajaban en la asociación como los familiares de los hijos que participaron en el proyecto, querían que en el año siguiente se repitiera el curso profundizando más en las técnicas artísticas que se pueden desarrollar con la fotografía y el video. Además, se está pensando en llevar a cabo un proyecto con los adultos de la asociación ya que algunos de los adultos que asistían a la asociación, estaban muy interesados en poder participar en los diferentes talleres planteados.

Como conclusión final, ha quedado demostrado que es posible incluir la fotografía y el vídeo como recurso cotidiano, para el desarrollo de las capacidades de

estos individuos, pasando en lo visual (desde el pictograma a la imagen real, siendo más atractiva) que cuando se está hablando de aprendizaje y enseñanza, por ello, no hay que dejarse engañar por las apariencias y menos, por las capacidades que expresan estos individuos.

Líneas de investigación futuras.

Una de las líneas de investigación futura y con perspectiva de futuro no muy próximo, es llevar a cabo este proyecto socio – educativo en un contexto formal (colegios, institutos, universidades...) para comprobar si obtendríamos los mismos resultados en sujetos de diferentes edades y espacios. En la enseñanza formal, debido a la gran necesidad de hacer más atractivas las clases de educación en los colegios, con el fin no solo de motivar a los sujetos que asisten a los centros de enseñanza sino también a integrarlos en la sociedad de sus iguales (siendo uno de los problemas más graves que asisten como cualquier adolescente).

Otra línea de investigación futura sería iniciar a estos mismos sujetos de la investigación en la utilización de otros medios artísticos, como por ejemplo el cine, con la creación de cortos o documentales, aprovechando los conocimientos iniciales que poseen de la fotografía y el vídeo. Con ello, no sólo obtendrían una formación de ocio, sino también profesional a la hora de afrontar las dificultades que encontrarán en el mundo laboral.

Cuando las personas con SA han llegado a la edad adulta, deberán establecer y/o conseguir una serie de objetivos, sobre todo en el terreno profesional, con el fin de desenvolverse en un entorno social lo más distendido y agradable posible, centrándose en la mejora del autoestima, favoreciendo un autoconcepto realista y positivo, siendo conscientes de que tienen otra forma de percibir e interpretar el mundo que les rodea (no siendo ni mejor ni peor, sino otra forma de percibir). Y, en esto, podemos apuntar las posibilidades de la actividad artística y creativa para ellos, y en concreto el uso de la imagen y el audiovisual para ver y verse, para crear y comprender. Con lo cual, una investigación futura sería cuales de estas personas que han participado en el proyecto, se han formado académicamente en estos campos de conocimiento.

Por último, otra de las líneas de investigación que queremos experimentar es la utilización de la fototerapia y videoterapia en otros colectivos sociales (síndrome de down, personas mayores, personas afectadas por alzheimer, individuos en exclusión social, etc) apostando por la participación de la sociedad con estos colectivos, aprovechando el auge de las comunidades de aprendizaje.

CONCLUSIONS.

For the results exposed in the previous chapter, from the first moment in the exposition and development of this investigation of a project educational partner of intervention in a not formal context of the education having in it counts the aims and variables that they proposed, we can conclude of general form that the expectations have given his fruit.

The analysis of the information gathered together with the observations and the exposed results, the following thing is exposed:

- Asperger's Syndrome on the part of the company continues being a stranger for many sectors, performing vital importance to announce it in different areas (institutes, colleges, companies, universities, mass media, etc.) dividing from the work that is realized in associations, up to being able to achieve a better adjustment of this group in the current company. Though there are many theses in this field of knowledge, it continues being necessary, and in concrete there are aspects that must be worn out as those that we have discovered in our investigation of the royal image worked to favor this group (photography and video).
- After the proposition of this project of intervention educational partner in diverse congresses, symposiums and scientific articles, in addition representing with parents and mothers with sons and daughters that have some Autistic Spectrum Disorder (ASD) and having a positive feedback of all of them, it comes near to the conclusion of which one of the aims that has to of be promoting in the near future is the implantation of the audio-visual resources for the formation of this group in his daily life, and for it, it is good to continue investigating.

- Is important to spread and to announce the different and diverse systems of communication and language that are used in this Autistic Spectrum Disorder (ASD), updating and showing which are the most suitable for a major promotion of the learning of the individual with asperger since they are children, to have a better adjustment to the adult life. This smart Doctoral Thesis for the use of the photography and the video as artistic educational and therapeutic tools, partner to achieve that there flows this communication and the learning of the language, implying to the subjects from the first moment.
- The results demonstrate that there exist numerous audio-visual tools that can be of help for the social, emotional and communicative development of the individual with asperger. Nowadays there are many resources that allow us to use the image and the audio-visual one as daily resource of effective form for the personal and social improvement. To confront the daily tasks already is in the college, in the association of asperger of a certain city or in the own home, debit of it turns out to be a stimulant in the learning of those daily activities using these artistic educational tools and partner on that they have been commented along the investigation.
- The artistic and, activities especially, the work of the image, they favor the cognitive flexibility and the executive functions as inherent part of the creative process. On the other hand, this type of activities also emphasize the social relations and the communicative skills being these aspects developed in our investigation positively since it is possible to verify with the obtained results.

It is necessary to to emphasize that the implementation of this project of photography and video in the Association Asperger of Granada, has been positive and practical. The subjects of the investigation showed his satisfaction, remaining clear

during the viewed one of the last session with the relatives, being interested in the methodology and in the activities carried out during the project, due to the satisfaction that to the subjects it supposed being present at the different meetings programmed in the project of investigation.

The results have demonstrated that the evolution in the communication and social skills as other variables like the empathy or the cognitive flexibility has turned out to be ideal for them and they.

The investigation in art therapy across the utilization of artistic tools like the video and the photography, besides other artistic technologies, demonstrates a new way of developing attitudes and aptitudes in a few subjects where the image receives a great importance, since is recognized the importance of the use of the pictogram from small but, we choose for the creation, implication and participation across the audio-visual means of the subjects in order to achieve those aims that we propose.

Even the local professionals where this project has been implemented, were wondering why the children and girls were so motivated in beginning the classes of photography and video with us, answering them that though a few unknown tools, it ensues from great interest for them, opposite to the learning of the use of pictograms, since they were not showing motivation.

Before the results that showed the subjects that took part in the project of the investigation, it is necessary to to indicate that so much the persons who were employed at the association as the relatives of the children who took part in the project, wanted that in the following year the course was repeating itself penetrating more into the artistic technologies that can develop with the photography and the video. In addition, one is thinking of carrying out a project with the adults of the association since some of the adults who were attending the association, were very interested in being able to take part in the different raised workshops.

As final conclusion, it has could only demonstrated that is possible to include the photography and the video as daily resource, for the development of the capacities of these individuals, happening in the visual thing (from the pictogram to the royal image, being the most attractive) that when one is speaking about learning

and education, for this reason, it is not necessary to stop be deceptive for the appearances and less, for the capacities that these individuals express.

Future lines of investigation.

One of the lines of future investigation and with perspective of not very next future, is partner carries out this project - educationally in a formal context (colleges, institutes, universities ...) to verify if we would obtain the same results in subjects of different ages and spaces. In the formal education, due to the great need to make the classes of education more attractive in the colleges, with the not alone end of motivating to the subjects that they are present to the centers of education to integrate but also in the company of his equal ones (being one of the most serious problems that they represent as any teenager).

Another line of future investigation would be to initiate to the same subjects of the investigation in the utilization of other artistic means, as for example the cinema, with the creation of short or documentary, taking advantage of the initial knowledge that they possess of the photography and the video. With it, not only they would obtain a formation of leisure, but also professional at the moment of confronting the difficulties that they will find in the labor world.

When the persons with SA have come to the adult age, they will have to establish and / or obtain a series of aims, especially in the professional area, in order the more distended be unrolled in a social environment and agreeably possibly, centring on the improvement of he autoestimates, favoring a realistic and positive autoconcept, being conscious that they have another way of perceiving and interpreting the world that they makes a detour (not being not better not worse, but it forms other one of perceiving). And, in this, we can aim at the possibilities of the artistic and creative activity for them, and in I make concrete the use of the image and the audio-visual one to see and turn, to create and to understand. With which, a future investigation would be which of these persons who have taken part in the project, have been formed academic in these field of knowledge.

Finally, other one of the lines of investigation that we want to experience is the utilization of the phototherapy and videoterapia in other social groups (syndrome of down, major persons, persons affected for alzheimer, individuals in social exclusion, etc) betting for the participation of the company with these groups, taking advantage of the summit of the communities of learning.

(F) ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS.

ANEXO I.- HOJA DE CONSENTIMIENTO	289
ANEXO II.- CUESTIONARIO PREVIO	291
ANEXO III.- FICHA DE RECOGIDA DE DATOS	305

ANEXO I.- HOJA DE CONSENTIMIENTO

Estimado padre/madre/tutor:

Mi nombre es Pedro José Regis Sansalonis. Actualmente estoy desarrollando mi Tesis Doctoral en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Universidad de Jaén dirigido por María Dolores Callejón Chinchilla, especialista en Arteterapia y atención a la diversidad.

Mi intención es poder llevar a cabo una serie de talleres para adolescentes y/o adultos con Síndrome de Asperger, utilizando herramientas artísticas audiovisuales (fotografía y vídeo) con el fin de demostrar su utilidad para desarrollar las habilidades sociales, de las que sabemos carecen y así poder presentarlas como útiles instrumentos de socialización y comunicación. Por ello, pido su colaboración y a continuación expongo lo siguiente:

1. ME COMPROMETO a través de este documento a que la información obtenida SOLO SERÁ UTILIZADA para la elaboración de la tesis doctoral y los artículos científicos asociados a ella.
2. RESPETAR EN TODO MOMENTO la confidencialidad de la información obtenida y EL ANONIMATO de los sujetos investigados y solo será con el consentimiento informado de los participantes o representantes legales, por lo que se pide que firmen este documento.

Fdo: Pedro José Regis Sansalonis

Fdo: El/La interesado/a

ANEXO II.- CUESTIONARIO PREVIO

Nombre del niño/niña.....Edad.....Sexo:.....

Hombre/Mujer

Nombre padre/madre/tutor que rellena el cuestionario.....

Datos de contacto.....

.....

Nuestros objetivos son:

- Conocer a los participantes con los que vamos a trabajar; para atenderlos mejor teniendo en cuenta sus características y necesidades particulares.
- Tener datos previos y posteriores a la actividad para valorar la incidencia del programa en la mejora de las habilidades de los participantes y que esto nos permita rediseñarlo para mejorar su validez.

Todas las preguntas se refieren a su hijo/a y **SON CONFIDENCIALES**.

Por favor, defina la respuesta si fuera necesario.

RUTINAS, SENSIBILIDAD SENSORIAL Y HABILIDADES MOTORAS

¿Posee alguna rutina o ritual que considere puede facilitar o alterar el desarrollo del taller?

¿Tiene alguna sensibilidad especial y/o intolerancia sensorial?

¿Tiene problemas de coordinación y/o dificultades motoras?

INTERESES

¿Tiene algún/os interés/es específico/s? ¿Cuánto tiempo le/s dedica? ¿Suele cambiar la conversación para seguir hablando de su tema favorito?

¿Qué otros intereses tiene? (cine, televisión, lecturas, música...)

¿Le gusta el arte? ¿Y la actividad artística? ¿Qué le gusta más?

¿Le gusta el vídeo? ¿Y la fotografía? ¿Conoce las técnicas? ¿Qué le gusta hacer?

¿Le gustan los ordenadores, tablets...? ¿Para qué los usa habitualmente?

¿Cree usted que trabajar con la fotografía y el vídeo puede gustarle a su hijo? ¿Qué otros medios cree que podríamos utilizar?

	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Muy frecuente	Siempre
REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES Y LA CONDUCTA					
1. ¿Reflexiona sobre lo que le pasa y cómo se siente?					
2. ¿Expresa sus emociones?					
3. ¿Afronta su ansiedad y estrés?					
4. ¿Tolera su frustración?					
5. ¿Sabe relajarse si es necesario?					
6. ¿Es consciente de los efectos que sus palabras y conductas provocan en los demás?					
7. ¿Es capaz de resistir los impulsos, detener una conducta en el momento apropiado, regular sus emociones?					
8. ¿Es capaz de reconocer y diferenciar las emociones en los otros?					
9. ¿Entiende las consecuencias de las conductas cuando las observa? (Piensa en las posibles consecuencias)					
10. ¿Expresa sus afectos?					
11. ¿Escucha a los demás?					
12. ¿Entiende los sentimientos de los demás?					
13. ¿Empatiza con los otros?					
14. ¿Acepta /No es excesivamente sensible a las críticas o burlas?					
METACOGNICIÓN					
15. ¿Durante una tarea controla su rendimiento?					

16. ¿Al finalizar una tarea se cerciora si ha alcanzado los objetivos o meta?					
ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN					
17. ¿Mantiene el orden y controla que los materiales necesarios para realizar una tarea estén efectivamente disponibles?					
18. ¿Es capaz de identificar las ideas principales y conceptos claves de una información?					
19. ¿Es capaz de organizar sus ideas para comunicarlas?					
20. ¿Es capaz de plantearse un objetivo y determinar la mejor vía para alcanzarlo siguiendo una serie de pasos secuenciados?					
21. ¿Asume sus responsabilidades?					
MEMORIA DE TRABAJO Y CAPACIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO					
22. ¿Recuerda cuáles son los pasos a seguir en una tarea?					
23. ¿No olvida cual es el objetivo de una tarea?					
24. ¿Es capaz de expresar sus opiniones					
25. ¿Sabe admitir sus debilidades y pedir ayuda para enfrentar los problemas?					
INICIATIVA					
26. ¿Se le ocurren nuevas ideas, proyectos diferentes a realizar?					
27. ¿Tiene iniciativa, inicia tarea o actividades sin ser incitado a ello?					
28. ¿Busca solución o nuevas					

respuestas a problemas que se le plantean en el desarrollo de una tarea de manera independiente?					
CAMBIO Y FLEXIBILIDAD					
29. ¿Es capaz de hacer transiciones y tolerar cambios pasando el foco atencional de un tema a otro cuando se requiera?					
30. ¿Es capaz de resolver problemas por sí solo?					
31. ¿Es creativo para resolver problemas?					
32. ¿Es capaz de pensar de manera lateral, flexible, divergentemente?					
33. ¿Es capaz de aceptar otras soluciones o respuestas?					
34. ¿Tiene imaginación?					
35. ¿Es capaz de crear historias, personajes y situaciones?					
36. ¿Es capaz de distinguir entre fantasía y realidad?					
IMAGEN E IDENTIDAD					
37. ¿Sabe expresarse visualmente/por medio de imágenes?					
38. ¿Reconoce visualmente emociones y las diferencia?					
39. ¿Entiende las consecuencias de las conductas cuando las observa?					
40. ¿Tiene una imagen realista de sí mismo?					
41. ¿Tiene una imagen positiva de sí mismo?					
42. ¿Reconoce la importancia de la imagen para su propia autoestima?					

y en las relaciones con los demás?					
43. ¿Defiende sus derechos y opiniones?					
44. ¿Entiende el lenguaje figurativo y la metáfora?					

Gracias por su colaboración.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y COMUNICATIVAS

Adaptado de la Escala Australiana (A.S.A.S.) de M. S. Garnett y A. J. Attwood (2009).

	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Muy frecuente	Siempre
1. ¿Se acerca, no evita el contacto con otros niños/as para jugar?					
2. ¿Disfruta al participar en juegos, deportes o actividades competitivos?					
3. ¿Sabe relacionarse con los demás compañeros, siguiendo las reglas sociales no escritas?					
4. ¿Sabe respetar los turnos en una conversación?					
5. ¿Al hablar es capaz de mantener la mirada?					
6. ¿Le resulta importante encajar con los demás?					
7. ¿Le gusta hacer bromas?					
8. ¿Puede decir o hacer cosas inadecuadas que pueden molestar a los demás aunque no sea					

consciente?					
9. ¿Entiende intuitivamente los sentimientos de otras personas, tiene empatía?					
10. ¿Parece que espere que los demás conozcan sus pensamientos, experiencias y opiniones?					
11. ¿Necesita una cantidad excesiva de consuelo, especialmente si se le cambian cosas, o algo le sale mal?					
12. ¿Carece de sutileza en sus expresiones o emociones, actúa de manera desproporcionada a la situación?					
13. ¿Expresa con precisión sus emociones?					
14. ¿Entiende la expresión emocional de los demás?					
15. ¿Interpreta de manera literal todos los comentarios?					
16. ¿Muestra en niño un tono de voz no usual o monótono y carece de énfasis en las palabras clave?					
17. ¿Tiene el niño un lenguaje excesivamente preciso o pedante?					
18. ¿Presenta problemas para reparar una conversación?					
19. ¿Habla con usted de sus problemas, inquietudes y/o intereses?					

FUNCIONES EJECUTIVAS Y FLEXIBILIDAD COGNITIVA

Adaptado del Cuestionario de funcionamiento ejecutivo (EFECO)

	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Muy frecuente	Siempre
1. Cuando se le pide que recoja sus cosas, es capaz de recogerlas y dejarlas ordenadas					
2. Cuando la tarea es muy larga necesita tener a alguien cerca para terminarla					
3. Actúa sin pensar, haciendo lo primero que le pasa por la cabeza					
4. Admite sus errores					
5. Atiende a las instrucciones					
6. Comete errores por descuido					
7. A veces se enfada mucho por cosas insignificantes					
8. Toma decisiones					
9. Deja sus cosas tiradas por todas partes					
10. Encuentra rápidamente sus materiales al buscarlos en su cuarto o escritorio					
11. Es capaz de realizar las tareas que se le proponen sin ayuda de los demás					
12. Es lento en la realización de sus tareas escolares y del hogar					
13. Le cuesta concentrarse					
14. Espera tranquilamente a que llegue su turno					
15. Está siempre moviéndose, no para					

quieto					
16. Hace mal sus tareas porque no sigue las instrucciones que se le dan					
17. Hace propuestas buenas para resolver problemas					
18. Escucha atentamente					
19. Cuando se enfada se apacigua con facilidad					
20. A veces parece que tiene ganas de hacer cosas, pero enseguida se olvida de ellas					
21. Interfiere o interrumpe las actividades de los demás					
22. Le resulta difícil pensar o planificar las cosas con antelación					
23. Le cuesta cambiar de una tarea a otra					
24. Le cuesta mantener la atención en una actividad					
25. Necesita a alguien encima para realizar sus trabajos					
26. Le gusta cuidar sus juguetes y sus pertenencias					
27. Le perturban mucho los cambios de planes					
28. Hace sus tareas precipitadamente					
29. Hace todos sus deberes sin descansar					
30. Le cuesta trabajo encontrar sus cosas cuando las necesita					
31. Le resulta difícil comportarse de forma adecuada en reuniones sociales					

32. Le resulta difícil dejar de hacer algo cuando se le pide que no lo haga más					
33. Interrumpe a los demás cuando están hablando					
34. Le cuesta prever las consecuencias de sus actos					
35. Necesita de la ayuda de un adulto para terminar las tareas					
36. Necesita que le animen constantemente para comenzar a hacer sus tareas escolares y del hogar					
37. Protesta cuando no se le deja hacer lo que quiere					
38. Le resulta difícil concentrarse en el desarrollo de todo tipo de juegos (ej. Juegos de mesas)					
39. Repasa las tareas después de terminarlas					
40. Tiene dificultades para tomar decisiones, incluso ante las cosas más sencillas					
41. Le resulta difícil centrarse en algo					
42. Puede llegar a decir cosas inadecuadas cuando está con otras personas					
43. Realiza apropiadamente actividades o tareas que tienen más de un paso					
44. Retoma una tarea después de tomarse un descanso					
45. Revisa su cartera o mochila antes de ir al colegio.					

46. Se levanta de la silla cuando no debe					
47. Necesita que se le diga que comience una tarea aunque tenga ganas de hacerla					
48. Se altera mucho cuando pierde algo					
49. Se adapta bien a los cambios en sus rutinas, a nuevos profesores o a cambios en los planes familiares					
50. Se decepciona fácilmente					
51. Parece que lo va dejando a su paso todo desordenado					
52. Se distrae fácilmente					
53. Se esfuerza incluso en las asignaturas que no le gustan					
54. Se le olvida llevar a casa tareas, avisos o asignaciones escolares					
55. Se molesta fácilmente					
56. Se muestra dispuesto a iniciar las tareas nada más proponérselas					
57. Tiene problemas para concentrarse en la realización de tareas escolares y del hogar					
58. Se queda en los detalles de la tarea y pierde el objetivo principal					
59. Se resiste a resolver de forma diferente tareas escolares, juegos con amigos, tareas del hogar, etc.					
60. Su desorden tiene que ser recogido por otros					
61. Termina sus tareas y deberes a tiempo					
62. Tiene buenos hábitos de trabajo y					

ANEXO III.- FICHA DE RECOGIDA DE DATOS

	Logrado = 0	En proceso= ---	No logrado= X										
EMOCIONES Y CONDUCTA													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.- EXPRESA SUS EMOCIONES.													
2.- REGULA SUS EMOCIONES.													
3.- ACTÚA CON BUENA CONDUCTA.													
4.- EMPATIZA CON LOS COMPAÑEROS.													
5.- ESCUCHA AL PROFESOR.													
6.- ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS.													
METACOGNICIÓN													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.- LOGRA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS DE LA SESIÓN.													
2.- EJERCE BUEN RENDIMIENTO DURANTE LA CLASE.													
ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.- ORGANIZA SUS ACCIONES.													
2.- CONOCE Y APLICA LOS CONCEPTOS CLAVE.													
3.- ORGANIZA SUS IDEAS PARA LLEVARLAS A CABO.													
4.- TIENE RESPONSABILIDAD CON EL MATERIAL PROPIO Y AJENO.													
MEMORIA DE TRABAJO													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.- SABE CUALES SON LOS PASOS A DESARROLLAR.													
2.- EXPRESA SUS DUDAS RESPECTO AL TRABAJO.													
TRABAJO EN EQUIPO													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.- AYUDA A SUS COMPAÑEROS.													
2.- TRABAJA BIEN EN EQUIPO.													
3.- APORTA IDEAS PARA MEJORAR EL TRABAJO COLECTIVO.													

INICIATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- APORTA NUEVAS IDEAS PARA REALIZAR.												
2.- INICIA LA TAREA SIN SER INCITADO A ELLO.												
3.- BUSCA SOLUCIONES.												
FLEXIBILIDAD Y CAMBIO												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE CENTRA EN LA ACTIVIDAD.												
2.- RESUELVE PROBLEMAS POR SÍ SOLO.												
3.- APORTA CREATIVIDAD EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.												
4.- ACEPTA SOLUCIONES DIVERSAS.												
5.- TIENE BUENA IMAGINACIÓN.												
6.- CREA HISTORIAS, PERSONALES, SITUACIONES...												
7.- DISTINGUE LO REAL DE LO FICTICIO.												
IMAGEN E IDENTIDAD												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- ENTIENDE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.												
2.- TIENE UNA IMAGEN POSITIVA DE SÍ MISMO.												
3.- DEFIENDE SU POSTURA.												
4.- CONOCE LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS SOBRE SÍ MISMO.												
HABILIDADES SOCIALES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.- SE ACERCA A OTROS COMPAÑEROS.												
2.- REALIZA LAS SESIONES DE FORMA COLECTIVA.												
3.- NECESITA CONSUELO POR PARTE DE LOS DEMÁS.												
4.- COMPRENDE LA SITUACIÓN DE LOS DEMÁS.												
5.- HABLA DE SUS PROBLEMAS, INTERESES...												
HABILIDADES COMUNICATIVAS												

