

**LA PINTURA: HERRAMIENTA DE UN ADOLESCENTE AUTISTA COMO
MEDIADORA EN LA RELACIÓN CON LOS OTROS.**

Isabel Cristina García Gómez

Raimer Andrés Hoyos Burbano

Arbey David Quintero Vergara

Para optar por el título de Psicólogo

Universidad del valle

Instituto de Psicología

Psicología

Palmira

2015

**LA PINTURA: HERRAMIENTA DE UN ADOLESCENTE AUTISTA COMO
MEDIADORA EN LA RELACIÓN CON LOS OTROS**

Isabel Cristina García Gómez

Raimer Andrés Hoyos Burbano

Arbey David Quintero Vergara

Trabajo de Grado

Dirigido por

Lorenzo Balegno

Universidad del valle

Instituto de Psicología

Psicología

Palmira

2015

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	1
2. Justificación	3
3. Metodología	5
4. Objetivos	10
4.1 Objetivos generales	10
4.2 Objetivos específicos	10
5. Marco conceptual	11
5. Análisis de las observaciones	42
6. Antecedentes	76
7. Análisis	88
8. Resultados	95
10. Discusión y conclusiones	97
11. Referencias	100
12. Anexos	107

1. INTRODUCCIÓN

El arte ha sido el medio por el cual el ser humano ha logrado plasmar desde los inicios de la misma humanidad sus ideas, estados emocionales, sentimientos, pensamientos y percepciones que tiene del mundo y de sí mismo, a partir de relaciones mediadas por objetos, materiales, imágenes y procesos propios del arte como la creatividad.

Desde hace ya varios años el uso del arte como producto humano ha sido de utilidad para el estudio del autismo, se realizó una revisión de un total de 29 investigaciones que tienen como fin ampliar la acción investigativa e interventora en este fenómeno y pensarlo como un instrumento capaz de reflejar la realidad de quien lo realiza, conflictos internos o sociales, armonía de la personalidad y el desarrollo de la capacidad creadora del sujeto, a través de la representación del arte por imágenes, siendo la pintura el medio por el cual se puede realizar ese tipo de expresión.

De esta manera, la siguiente investigación, lleva a cabo un estudio de caso con un adolescente autista 15 años de edad, residente en el municipio de Cerrito Valle, específicamente en la fundación FUNDEC, cuyo objetivo es observar e identificar las relaciones que se presentan dentro de uno de los campos del arte que es la pintura, para estudiar las características que posibilitan la abstracción y

la relación con los otros como los tutores y compañeros.

El trabajo consta de una serie de observaciones que permitirán conocer elementos que evidencia el joven autista al momento que realiza la pintura como ¿a quién va dirigido?, cómo reacciona ante al pedido de la tarea y la instructivo que se le solicite, incluyendo la manipulación de los instrumentos dentro de la elaboración de la pintura (el pincel, la hoja, las pinturas, la expresión corporal entre otros.) las imágenes que se encuentran dentro del dibujo, si adapta el dibujo dependiendo de la persona (s) que se encuentre a su alrededor en el momento de la realización del mismo.

Antes de iniciar de las observaciones se llevarán a cabo entrevistas semi estructuradas a las personas cercanas a él (personal encargado, compañeros y padres) para obtener información que nos permita realizar una contextualización más amplia sobre la historia de vida del joven Autista.

2. JUSTIFICACIÓN

El Autismo ha sido estudiado desde la psicología, la cual ha tenido un desarrollo que ha permitido explorar en algunas dificultades que presentan los Autistas como lo son: las relaciones con los demás (soledad Autista) (Tustin. F; 1989), el habla y en algunos casos dificultades motrices (Autismo de bajo rendimiento) o deficiencias mentales, de igual forma diferentes disciplinas de acuerdo a sus intereses han brindado aportes importantes para el conocimiento de algunos aspectos del Autismo, siendo ya este un enigma de por sí.

Se considera pertinente abordar esta temática desde la psicología pues, a pesar de que este tema ha sido de interés para varios campos, el papel del arte (en este caso la pintura) como producto de la expresión, no ha sido lo suficientemente explorada en Colombia, esto se afirma a partir de la revisión de la literatura realizada hasta el momento, investigaciones llevadas a cabo en países como Brasil, España entre otros, dentro de los cuales se pueden resaltar Ganz, J, Simpson R. (2004). Effects on Communicative Requesting and Speech Development of the Picture Exchange Communication System in Children With Characteristics of Autism. Bagarollo M, Panhoca I, Ribeiro V. (2012). Características do desenho de um sujeito autista drawing features of an autistic subject, Ferreira, Patrícia Reis; Teixeira, Eny Viviane da Silva and BRITTO, Denise Brandão de Oliveira e. Relato de caso: descrição da evolução da

comunicação alternativa na pragmática do adulto portador de autismo y Flores Díaz, Rafael *desarrollo de la creatividad en alumnos con talento especial*, entre otros. Las mencionadas pueden resultar ser un gran aporte a disciplinas que estén relacionados ya sea de manera directa o indirecta con la población Autista, y así dar lugar a nuevas estrategias no solo de intervención sino también de investigación, que pueden ser útiles como medio que permite conocer aspectos que hasta el momento no han sido catalogados de mucha importancia en la psicología como las emociones, las relaciones que los Autistas establecen con los otros, sus maneras de comunicar ideas pensamientos y sentimiento; por otro lado, explorar y conocer si el joven Autista requiere hacer uso de capacidad de abstracción, o abstrae del mundo externo para lograr plasmar la pintura en una superficie es una hipótesis que se coloca a prueba en la siguiente investigación, por lo tanto se harán observaciones que permitan demostrar o negar si abstrae las cualidades del mundo externo para pintar.

3. METODOLOGÍA

La escogencia de los instrumentos nos permite realizar una recolección de información más específica eliminando cualquier tipo de sesgo que se pueda presentar. Otro aspecto que es importante para el desarrollo de la investigación es la elección del enfoque más adecuado, en este caso se decide trabajar desde el cualitativo, ya como lo menciona: Hernández, et al (2010).

Se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (Hernández, *et al*, 2010, p. 364).

Estudio de caso: Martínez (2003) asevera a partir de una revisión de la literatura que existen diferentes perspectivas del estudio de caso, en esta parte hace mención de Campbell que considera esto como la más imperfecta manera de llevar a cabo una investigación, aunque reconsidera su planteamiento dándole un lugar importante en los estudios sociales especialmente en la antropología, pero de igual manera a este se le hace muchas salvedades y recomendaciones que se basan en criterios que vienen de las ciencias experimentales. Por otra parte, se encuentra la perspectiva cualitativa la cual si tiene un gran valor para ellos el estudio de caso, Martínez además trae a otro autor

llamado L, Stenhouse (1987) que considera este método como una sistematización de la experiencia siendo muy cuidadoso para que esta no se vea sesgada realizando las interpretaciones de manera crítica.

Para realizar una definición más exacta de estudio de caso recurrimos a Robert Stake (1979) el cual considera que en cualquier estudio se debe enfocar en uno. La finalidad del estudio de caso es que podamos alcanzar la comprensión de una situación, un caso particular el cual es estudiado en profundidad, no con la intención de ver en que se puede diferenciar de otro caso sino que indagar que ocurre en ese específicamente. Los resultados obtenidos no tienen la finalidad de realizar generalización, si se desea hacerlo se pueden llevar a cabo estudios comparativos o correlaciones.

Como ya se mencionó anteriormente, este método es utilizado en las investigaciones cualitativas, Stake explica que de acuerdo a Erickson, el cual es reconocido por sus aportes a estudios cualitativos, que se distingue por el énfasis a la interpretación, se elige a un intérprete para que se encargue de las observaciones correspondientes y el desarrollo. Para que el observador llegue a un aserto, el proceso lógico no siempre es de manera clara, estos son producto de una combinación entre estudios y experiencias personales, también estudios y afirmaciones de de otros investigadores.

Stake continúa diciendo que el estudio de caso no tiene un fin de afectar la actividad cotidiana, no examinar, no realizar entrevistas, y mucho mejor si se logra obtener la información suficiente por medio de solo observaciones. Con este se pretende indagar en los puntos de vista de los actores (o personas estudiadas). Finalmente aclara que este método trata de mantener “*realidades múltiples*”, visiones diferentes aunque en ocasiones sean contradictorias.

Tomando a Helen Simons (2011) otra autora para ampliar esta definición, ella afirma que el estudio de caso tiene como fin principal estudiar la particularidad del caso, se puede hacer referencia a otro caso para así poder argumentar la particularidad del caso, con este método se busca al alcanzar la comprensión del caso particular. Así como lo dice Stake, Simons considera que el estudio de caso puede ser una persona, aula, una institución, un programa político o un sistema, lo que se hace es brindar especial atención a un aspecto de este, cuidando siempre de que este no sea muy general. La autora considera que lograr la comprensión se debe llevar a cabo un análisis e interpretación de cómo sienten piensan y actúan, además que el investigador es el principal instrumento de interpretación, recolección de datos, informe e interpretación.

Con lo anteriormente mencionado se considera pertinente para la elaboración de la presente investigación ya que nuestro interés estará centrado en un joven Autista y lo que gira en torno a la manera de expresar sus emociones y demás elementos presentes.

El diseño que se tiene en cuenta para la investigación es el transversal, que tiene como fin la recolección de datos en un momento determinado, también como lo menciona Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, M. (2010) “Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede.” (Hernández, *et al*, 2010, p.151).

Con lo expuesto anteriormente, el alcance de la investigación contará con un elemento a saber el cual sería el descriptivo debido al diseño metodológico que se usará y que es fundamental para el desarrollo de la investigación siendo este el Estudio de Caso.

Los instrumentos que serán usados durante la recolección de la información serán: observación no participante que se llevará a cabo en tres momentos distintos: el primero de ellos, se da a partir de la instrucción que se le presenta al joven autista; el segundo es en el transcurso de la elaboración de la pintura y el tercero es cuando termina de pintar; otros instrumentos son la bitácora de campo, con entrevistas semi -estructurada que serán realizadas a las personas cercanas al joven Autista.

FUNDEC es una fundación privada sin ánimo de lucro que se encuentra a disposición de la comunidad en el barrio el centro, del municipio de Cerrito.

Trabajan con la población vulnerable con diversas condiciones de discapacidad, desplazamiento, mujeres cabeza de hogar, entre otros. Su interés es el desarrollo integral del ser humano, haciendo un impacto en la inclusión social a través del diseño de proyectos y propuestas que sean innovadoras teniendo como base el arte y sus diferentes manifestaciones que den respuesta a las necesidades sociales y también las expectativas que se presentan en este medio.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo general

- Identificar qué tipo de relación establece con el mundo y con los otros, en la fundación FUNDEC, un joven autista de 15 años a través de la pintura.

4.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el uso que hace de la pintura un joven autista de 15 años ingresado en la fundación FUNDEC.
- Identificar posibles interlocutores del mensaje que envía el joven autista a través de la pintura.
- Analizar la utilización de la pintura como medio para comunicarse con los otros (compañeros, padres y personal encargado).

5. MARCO CONCEPTUAL

A lo largo de la historia se han presentado diversos debates acerca del autismo, por un lado, entre los años 1904 y 1970 se realizaron estudios en el campo del autismo predominando concepciones psicoanalíticas, psicodinámicas o psicógenas, donde la alteración del Yo es la causa del autismo. Autores como Kanner (1943) con su hipótesis sobre la existencia de alteraciones innatas en el contacto afectivo; Mahler (1972) con su propuesta de un estadio Autista, uno simbiótico y un estadio de separación-individuación; Rank y Putman (1949 - 1955) planteando la incidencia en el autismo de traumas específicos en los primeros meses o años de vida; Szurek y Berlin (1973) argumentado la existencia de Autismo a causa de conflictos interiorizados e impulsos libidinales distorsionados de los padres hacia el niño; Reisen (1963), Ruttenberg (1971), Szurek y Berlin (1973), F. Tustin (1972), plantean la depresión materna en periodos críticos como factor de predisposición en el autismo; o Despert (1931) Bettelheim (1967) quienes plantean el autismo como causa de rechazo por parte de la madre, defienden la perspectiva afectiva. Por el otro lado, la perspectiva que defiende el origen del autismo a partir de disfunciones cognoscitivas o incompetencia cognitiva (Riviere, 1983, p.4), que parte de propuestas organicistas y predominan a partir de los años 70. Los cognitivistas realizan sus estudios a

partir de la falta de pruebas experimentales a favor de las siguientes tesis: De la influencia paterna (Cantwell *et al*, 1978); asociación entre cuadro de Autismo y alteraciones biológicas (Coleman, 1967; Piggott, 1980); asociación de la deficiencia mental (Alpern, 1967; Rutter y Luckyer, 1967; Lotter, 1967; De Myer, 1974). A partir de estos análisis, los cognitivistas proponen diversas disfunciones cognitivas como base de alteración de la conducta y la personalidad. Por tanto autores como Rutter (1966-1971), Churchil (1972) proponen la existencia de alteraciones intelectuales en el Autismo: alteraciones para comprender el lenguaje, como afasia receptiva del lenguaje, es otra de las hipótesis propuestas, esta vez por Riviere y Belichon (1981) aportan a la perspectiva cognitivista como también lo hace Wing (1972) argumentando la existencia de un déficit simbólico global; o Demyer (1976) cuyo aporte reside en la importancia de las dificultades de imitación e integración sensorial y sensomotora.

En el transcurso de la historia se han hecho diferentes observaciones de las problemáticas que presenta la persona diagnosticadas con este trastorno, en el texto *teorías explicativas del autismo: una revisión teórica descritas* Ardila (2008) hace mención de datos recolectados sobre el autismo, uno de ellos tiene sus orígenes hacia el siglo XVI cuando Johannes Mathesius (1504-1565), un monje cronista alemán de Martin Lutero relata la historia de un joven de 12 años autista. Otro caso es Fray Junípero Serra quien a través del relato de síntomas como la incomprensión de claves sociales o lenguaje pragmático, no identificación de intencionalidad del comportamiento de los demás, no adaptación

en comunicación no verbal, entre otros, descritos en un libro anónimo escrito hacia el siglo XVII llamado “*Las florecillas de San Francisco*”. A finales de la época del siglo XVIII el caso del niño salvaje conocido como Víctor de Aveyron, estudiado por el Dr. Jean Itard y la psicóloga Frith, U (2003) recopilado en el texto: *Autism: Explaining the Enigma*, en este relata la historia del niño de alrededor de doce años de edad que fue hallado en estado salvaje en los bosques de Midi Francés, cuyas características eran no establecer contacto con las personas, no hablaba y al parecer desprovisto de cualquier tipo de sociabilidad. Pues bien son muchos los relatos que sirven como aproximaciones históricas a los síntomas del autismo, pero el término autismo solo fue utilizado en la literatura médica cuando Paul Bleuer (1911) lo introduce para referirse a una alteración, propia de la esquizofrenia, que implicaba un alejamiento de la realidad externa Pérez, P. (Noviembre 2011). Autism 70 years after Leo Kanner and Hans Asperger *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Recuperado de <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/viewFile/16534/16374>

Tomar una postura teórica y conceptual cuya perspectiva posibilite interpretar y llegar a la comprensión psicológica del síndrome del espectro Autista de manera integral es un aspecto que se tratará en el presente estudio, por lo tanto retomaremos la propuesta realizada por Riviére (1997), quien considera que pese a los avances en la investigación del trastorno, hoy en día, todavía no existe una definición técnicamente aceptable y universalmente compartida del Autismo. Lo cual se debe, en parte, a la dificultad de describir y comprender las profundas y

heterogéneas alteraciones que presentan las personas que lo sufren, Cajal & López, 2007, citando a Rivière (1982) en el texto *Curso y pronóstico del trastorno autista*, Pensamiento Psicológico, Vol. 3, N°8, 2007, pp. 19-29 <http://www.redalyc.org/pdf/801/80130803.pdf> trata de definir el Autismo como un trastorno generalizado del desarrollo, estudiando, en términos generales, y desde una perspectiva interaccionista, la influencia de la competencia social e interactiva en el desarrollo del niño, así como la relevancia de los procesos interactivos en los modelos del desarrollo cognoscitivo, el procesamiento de la información y la génesis de la comunicación intencional, teniendo así una visión integradora.

Rivière, A (Septiembre De 1997) en su curso de desarrollo normal y autismo: Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. *Universidad Autónoma De Madrid*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2006/TrastDslllo/Lecturas/Autismo/RivDsllloNormAut2.htm, trae a colación a Kanner, el cual realiza una serie de observaciones de un grupo de unos niños con unas características específicas siendo uno de estas el aspecto social en donde se evidencia que estos niños no pueden relacionarse normalmente con otras personas y el enfrentamiento ciertas situaciones. Kanner (1943) publicó un artículo que tiene el nombre de "Los trastornos autistas del contacto afectivo" donde habla de las observaciones que ha realizó con las cuales logró ser una gran influencia en su época, posteriormente hace referencia de otras características a parte de las ya mencionadas por Riviere

(1997) del Autismo como lo es una gran soledad autista lo cual impide que el niño reciba lo que llega desde afuera, en la comunicación y lenguaje se evidencia alteraciones siendo algunas de estas es la ecolalia, la comprensión de emisiones de manera literal, apariencia de sordera, entre otros. La última característica mencionada es la insistencia en la no variación del ambiente, esto se puede evidenciar en el apego riguroso a rutinas, la inflexibilidad.

Otro autor que aportó en su momento fue el médico llamado Hans Asperger (1944) que presenta diversos casos de niños con “psicopatía Autista”, también publica sus propias observaciones en un artículo titulado "La psicopatía autista en la niñez" donde se vieron unas semejanzas con las características encontradas con Kanner pero también habían unas nuevas características en cuanto a pautas en las expresiones y comunicación en los autistas en donde presentaban anomalías prosódicas y pragmáticas en su lenguaje que presentaba una melodía particular o en otros casos la inexistencia de la misma, el uso de esta de manera limitada como instrumento de comunicación, compulsividad y carácter obsesivo respecto a pensamientos y/o acciones, y la tendencia de los autistas a orientarse solamente por impulsos internos, sin tener consideración de las condiciones del medio. Además de estas características era el enfoque que tenían estos dos personajes: por una parte Kanner (1943) no le daba importancia a la educación, el caso contrario se dio con Asperger en donde se manejaba el concepto de *Hellpädagogik* (pedagogía terapéutica), consideraba el Autismo como un trastorno de la personalidad el cual se presentaba como un reto para la

educación especial ¿cómo se puede manejar estos casos? La idea de asperger no fue muy considerada durante los siguientes 20 años de estudio y tratamiento del Autismo posiblemente porque este no se difundió en otros círculos y en ese momento primaba la idea de los mitos que había en torno a este tema considerando así la idea de la educación como un elemento coherente del autismo.

Rivière (1997) afirma que se puede hablar de tres épocas principales del estudio del Autismo:

La primera fue en los años 1943- 1963 en la cual se manejaba la idea de que el autismo es un trastorno emocional como consecuencia de algún factor emocional inadecuado en cuanto a las relaciones de los niños con las figuras de crianza. Bajo esta circunstancia en el niño no logra una constitución de la personalidad o se perturbe, si se sigue este camino padres y madres incapaces de brindar cariño se produce una alteración en el desarrollo que eran potencialmente “normales” por esta falla no logran expresarse por esta disturbio emocional y en las relaciones. Se consideraba la terapia dinámica para ayudar a mejorar la situación de los niños autista realizando un establecimiento de lazos emocionales sano.

En la actualidad, la idea planteada anteriormente ha sido muy debatida a pesar de que por 20 años fue muy influyente. Los puntos a los cuales se refirieron como dudosos, siendo uno de ellos fue que el autismo era un trastorno emocional,

otro aspecto fue que no se ha logrado realmente comprobar que los padres son los culpables de esta alteración. Además que hay un posible factor biológico que desencadene este trastorno. En cuanto a la terapia dinámica no se ha comprobado la verdadera utilidad que tiene en el tratamiento de los Autistas, en cambio, nos dice Rivière, se ha demostrado que al mejor tratamiento al que se puede someter a un autista es a la educación.

En segundo periodo va desde 1963-1983, en el transcurso de la primera parte de los 60's se fue desechando la idea de que los padres eran los culpables y fue dándose claro indicios de una posible relación entre el Autismo y trastornos neurológicos. Se presentó un posible modelo en donde afirmaba que había una relación más cognitiva que afectiva para explicar las dificultades en aspectos como las relaciones, comunicación y flexibilidad mental. Aunque en esta época no se pudo identificar la falla cognitiva específica al menos sí se pudo evidenciar un avance en investigaciones más rigurosas y no tanto en especular y describir a partir de casos.

En esta época se empezó a tomar la educación como tratamiento para el autismo especialmente por dos aspectos: el primero por un método desarrollado para hacer una modificación de la conducta para que sea una ayuda para el desarrollo del niño autista, el segundo fue la construcción de centros educativos los cuales se dedican a tratar el autismo.

La última época de la que hace mención Rivière es la actual en los cuales se han dado varios cambios, como por ejemplo, el cambio de explicaciones que había sobre las diferentes maneras de tratarlo y surgimiento de nuevos enfoques de interés.

Comprender las diferentes deficiencias en el trastorno de espectro autista ha requerido a lo largo de la historia estudios que afirman la existencia de dificultades mentales, sociales y del comportamiento explicadas desde puntos de vista que si bien no concuerdan, o si lo hacen, aún no alcanzan a brindar una explicación completa del origen epistemológico, fenomenológico y naturaleza del trastorno, siendo este en actualidad un enigma como tal. Sin embargo, los distintos relatos sobre niños con presencia de síntomas Autistas y los aportes realizados desde el estudio del autismo sobre enfoques psicodinámicos, conductistas, biológicos, psicológicos, o del desarrollo, entre otros, han permitido conocer y explicar causas probables para los múltiples tipos de trastorno del espectro Autista y proponer posibles factores biológicos, ambientales, genéticos y neurológicos que caracterizan la presencia del trastorno; así como la descripción minuciosa de conductas como lo hizo Leo Kanner (1943) en un artículo publicado sobre el caso de Donald, un niño autista de cinco años (*Artículo original: Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2, (217250)* como extrema soledad autista, deseo obsesivo de invariancia ambiental, memoria excelente, hipersensibilidad a los estímulos, lenguaje sin intención comunicativa

real, limitaciones en la variedad de la actividad espontánea, entre otras características.

A continuación se hará una recopilación de los aportes principales de la teoría de Ángel Rivière para contextualizar un poco mejor al autor y obtener más elementos de análisis en el tema del autismo.

La soledad del niño Autista.

Permite esclarecer en el estudio del Autismo que las deficiencias sociales no son síntomas exclusivos del Autismo, es decir, no todos los niños autistas carecen totalmente de interés social o de respuestas sociales a ninguna edad. Por otro lado, no presentan el mismo nivel de deficiencias en todas las categorías, sino un grado dispersivo significativo *“los signos conductuales de la deficiencia social varían con la edad, y en función del grado de retraso asociado al Autismo”*. El retraso mental se asocia a una disminución de las respuestas a estímulos sociales, como de las respuestas a otros estímulos, partir de la hipótesis que afirma que en los niños autistas hay algún grado de retraso mental, es de esperar que presente alguna dificultad social.

Dentro de las dificultades para relacionarse socialmente se encuentra que las expresiones emocionales no presentan una sincronía con relación a las expectativas sociales; durante el desarrollo el niño empieza a compartir (estados

mentales, emociones, intenciones u objetos del mundo externo) con los demás, también a expresar alegría, miedo, enfado, y otros estados de ánimo en sincronía con los expresados por el otro. Los autistas también expresan alegría, miedo, enfado y otros estados de ánimo, sin embargo esas expresiones emocionales no se sincronizan con las expectativas sociales, este es un aspecto negativo de la conducta social pues se evidencian dificultad en la capacidad de interpretar claves sociales sutiles, reglas de conducta en sociedad. Los autistas no tienden a engañar, manipular, ser posesivos, envidiar, por el contrario comparten generosamente sus bienes, rescatando características entrañables y positivas que reflejan la misma inocencia que tiene el egocentrismo del niño normal.

La anomalía de *las relaciones diádicas* se toma como el rechazo del contacto social, considerando así la soledad autista como un estado, voluntario o involuntario. La idea que sostiene que los autistas evitan a las personas no concuerda con estudios hechos por Beate Hermelin y Neil O`connor (1990) quienes a través de dos investigaciones experimentales corroboran que resulta imposible mantener la idea de que los niños autistas eviten los estímulos sociales.

El mito de la evitación de la mirada

Muchas personas tímidas, tienden a evitar el contacto ocular. En estos casos, el fenómeno no se considera un signo anormal de evitación. Se vive como un acto que forma parte una interacción no verbal normal. Con los niños autistas sucede lo contrario: se siente que evitan el contacto ocular, aunque no lo hagan.

En experimentos realizados por Beate Hermelin y O'connor se dice que: “no es que eviten la mirada, es que no la usan para comunicarse” y como lo afirma Hermelin: “el niño mira igual de poco al archivador que al psiquiatra. Lo que sucede es que el psiquiatra se queja”. El contacto ocular es un mecanismo por el cual el ser humano trata de leer lo que piensan y desean los demás. Los niños autistas no logran desarrollar esa forma concreta de intercambio social; por medio del intento de lectura de pensamientos y deseos a través de la mirada de los otros se puede fundamentar la existencia de estados mentales compartidos. Sin estos estados, el lenguaje de los ojos no existiría.

La mirada también sirve para indicar cuando se toman turnos en las conversaciones. El lenguaje de los ojos permite formas silenciosas, pero complejísimas, *de comunicación intencional*. Se apunta a la posibilidad de que la dificultad se presenta en la *conciencia de otras mentes*.

La atención compartida

Los niños autistas no carecen de respuestas sociales, pero sus interacciones sociales resultan un poco extrañas. Sigman y colaboradores (1987) logran identificar diferencias significativas al compararlos con retrasados mentales. Los niños Autistas hablaban menos con sus madres que los otros niños. Además era menos frecuente la conducta de coger juguetes y mostrarlos. El objetivo de esta última acción por parte de los niños parece ser compartir la

atención, el acto de señalar es un acto protodeclarativo, es decir que declara algo sin más objetivo que el interés intrínseco del propio acto de señalar. Cuando los niños crecen, esa importante capacidad humana que consiste en comunicarse solo por hacerlo, sin ningún objetivo a la comunicación misma, sigue siendo reforzante y se desarrolla de forma meteórica.

La atención compartida se puede observar en pautas de mirar a las personas en momentos oportunos o en conductas que consisten en darles cosas y mostrárselas. Frank Curcio (1978) demostró que los pequeños Autistas jamás hacían el gesto protodeclarativo de señalar; este aspecto de la interacción social, resulta ser una clave fundamental para entender el Autismo, pues *constituye una prueba de la incapacidad de reconocer otras mentes*. Cuando un niño señala un objeto no se limita a dar información simple y llana sobre la localización del objeto, el objeto se ha convertido en objetivo de un estado mental, y no el juguete, el que tiene un enorme interés para el compañero de comunicación. *Se puede suponer que el niño autista no hace ninguna distinción entre el contenido de su propia mente y el de la mente de los demás, por eso, ni siquiera se plantea el problema de compartir ese contenido*. La demostración de que los niños Autistas tienen pautas de apego indica que reconocen la diferencia entre personas familiares y desconocidas, con lo cual se puede suponer que reconocen la existencia de los demás como personas individuales. La hipótesis que se plantea sostiene que los niños autistas tienen problemas para reconocer que las personas tienen otras mentes.

La expresión de emociones

Las risas y las rabietas de mal genio de los niños Autistas son pruebas suficientes para decir que son capaces de expresar sus sentimientos. Lo que llama la atención de su conducta es la ausencia de interés genuino por las interacciones recíprocas, p.ej. no necesitan correr hacia los brazos de nadie cuando necesitan consuelo, parecen estar completamente felices cuando se quedan solos, absortos en sus actividades solitarias. Otro aspecto que resulta particular es la incapacidad para ocultar simpatías y antipatías con relación a las personas, o su excesiva e ingenua confianza en ellas. Los niños pequeños autistas no utilizan las expresiones verbales que pueden interpretarse fácilmente y utilizan otros niños normales. Los autistas expresaban de forma diferenciada distintas reacciones emocionales, pero empleaban un estilo propio, idiosincrático.

En el Autismo se presenta una intensidad básica de las emociones que se puede tomar como un signo de inmadurez al tener pocas expresiones faciales, además, la postura corporal torpe o rígida, estados de ánimo extremos, quizá, que se debe según muchos autores, a una falta de modulación o regulación que determina falta de expresividad; ello puede deberse a que al carecer de interés genuino por la comunicación, disminuye la necesidad de controlar emociones. Cuando no se aprecian los estados mentales de las personas, es difícil que exista ese interés genuino.

En un estudio realizado por Sigman y colaboradores (1987), se demuestra que los niños autistas de edad preescolar, en cuanto a sus expresiones afectivas no son ni insulsas ni neutrales comparadas con las de niños retrasados o normales. Estudiando las interacciones diádicas, se filmaron las expresiones faciales de los niños mientras interactuaban con otra persona, valorando el sistema objetivo de codificación de tales expresiones. Lo que resulta diferente en niños Autistas era que tenían durante más tiempo expresiones negativas, sobre todo mezcladas de forma extraña e incongruente con las expresiones. Mitad de los niños autistas mostraban expresiones completamente idiosincráticas. Trayendo a colación el experimento de Derek Ricks (1976) sobre las vocalizaciones después de primera infancia, recuerda que las expresiones emocionales se codifican culturalmente y tienen que aprenderse, igual que se aprenden las convenciones sociales y el lenguaje. En este sentido, los aspectos culturales y el aprendizaje de los niños autistas es lento y complicado, pero posible. Quizá sea un aprendizaje lento porque no existe el impulso principal de esos aprendizajes: la necesidad de comunicarse y de compartir estados mentales.

Los gestos

Una tendencia absurda que se menciona frecuentemente en la actualidad es que los niños Autistas suelen utilizar a los adultos, o las manos de estos, como

instrumentos, llevando al adulto hasta el objeto que desean y ponen su mano encima del objeto.

Los estudios sistemáticos experimentales y de observación sobre el carácter pobre que tienen los gestos de los niños autistas, evidencian la existencia de ciertos gestos que los niños pueden manejar adecuadamente con fines de interacción social. El rasgo común de esa clase de gestos es que tienen un fin instrumental, es decir, hechos o expresados para que alguien haga algo inmediatamente. P.ej. el acto instrumental de señalar donde el gesto sirve al propósito de conseguir que alguien mire algo que no estaba mirando previamente, muy diferente al acto de señalar para compartir alguna intención, donde el acto sirve de comunicar un interés hacia algo, aun cuando ya fuera objeto desde antes, de la mirada de la otra persona.

La empatía

La deficiencia social de los niños Autistas parece relacionarse con la dificultad de no participar de la *atención compartida*, teniendo problemas para comprender las expresiones de estados de ánimo y ciertas peculiaridades en su forma de expresar sentimientos; dificultades relacionadas con los aspectos más complejos de la comunicación, y no una falta de afecto o cariño.

La empatía implica la capacidad de saber lo que las otras personas piensan o sienten, aunque tales sentimientos y pensamientos de los demás sean diferentes de los estados mentales propios, se comparten reacciones emocionales consecuentes a estados mentales de otras personas: estados distintos de los nuestros. Cuando dos personas tienen a la vez, el mismo pensamiento y sentimiento se habla de *simpatía* y no de empatía. La empatía presupone entre otras cosas, reconocer estados mentales ajenos a los nuestros. Exige la capacidad de ir más allá del reconocimiento de esa diferencia, para adoptar la estructura mental de otra persona, con todas sus consecuencias emocionales. Los autistas más capaces presentan dificultades para tener empatía, en los sentidos de la palabra mencionados anteriormente; pueden experimentar simpatía por las personas que sufren en situaciones que le han causado malestar, cuando también han pasado por la situación y conoce sus efectos, una simpatía diferente a la que se produce cuando se replica la emoción que se percibe en el otro.

Para comprobar si los niños Autistas presentan contagio emocional, comprender lo que Kanner llamo “perturbación del contacto afectivo” se debe responder: ¿Cómo pueden ser los autistas capaces de dar respuestas emocionales si carecen de ciertos aspectos significativos de la comunicación emocional? La teoría de que los niños autistas presentan dificultades en la capacidad de reconocer la existencia de las mentes de otras personas puede dar explicación a este hecho, a partir de dos tipos de conducta: 1) niño llora al recibir un daño expresando involuntariamente una emoción; 2) el niño llora intencionalmente sin

haber recibido ningún daño, para hacer que los demás sientan lástima por él. La diferencia entre los dos comportamientos radica en que cuando inferimos intenciones, en cierto modo hacemos trampa a los datos comportamentales. La tentación de atribuir a los demás estados mentales y todo tipo de intenciones es omnipresente.

Autismo y autoconciencia

Se presentan problemas para el uso de teoría de la mente, más específicamente en la capacidad para atribuir estados mentales, pueden haber existir problemas de autoconciencia; poseen representaciones adecuadas de su yo corporal, distinguen a las personas de los objetos, a los conocidos de los extraños. Por tanto, si se dice que hay problemas de autoconciencia este hecho implicaría problemas sobre el desarrollo adecuado de la representación del yo como instancia que posee y elabora estados mentales. Al tomar el “yo mental” como el resultado de un proceso de desconexión, se puede decir que dentro de ese yo mental no existe la capacidad de reflexión de los estados mentales sobre sí mismo. Una persona que careciera de autoconciencia viviría completamente consigo misma, sería incapaz de disfrutar de toda compañía, incluso de la compañía de sí mismo. La compañía de los demás no implicaría una compañía entre mentes, semejante a la que proporcionan los objetos, es lo que implicaría la compañía de los demás. Esto permite entender lo esencial de la compañía de las mentes. La capacidad de dar sentido a los demás equivale a la capacidad de dar sentido a sí

mismo, sentido que se da a las cosas, a los hechos, experiencias y situaciones con personas partiendo de teorías audaces (por lo general erróneas).

En conclusión, es evidente que existen expresiones vocales universales que pueden interpretarse fácilmente pero, *los niños autistas de las muestra no las utilizaban. Expresaban de forma diferenciada (idiosincrática) distintas reacciones emocionales pero empleando un propio estilo. Se hace uso de gestos instrumentales*, lo cual corresponde al concepto de transmisión de información pura y simple, comunicación de mensajes desnudos, que difieren a los mensajes de comunicación intencional compleja, en la que tienen que evaluarse la información. P.ej. el mensaje recibido de que nos vayamos no es un mensaje simple, siempre tratamos de entender si contiene una culpa, desafío o ataque abierto, valoraciones que no pueden transmitirse de forma tan precisa con gestos manuales como con palabras. Por tanto, si se produce una interpretación desnuda de los mensajes, solo queda sitio para obedecer o contravenir la demanda formulada. Pero si se comprenden los mensajes intencionales más sutiles, hay un lugar para la contemporización y la flexibilidad. Los Autistas presentan una incapacidad al no tratar de descubrir cuáles son las causas intrínsecas de por qué se le ha dicho tal cosa, por tanto no basa su reacción (conducta) en la valoración del contenido intencional o de trasfondo en el mensaje.

Los *gestos expresivos* a diferencia de los gestos instrumentales, transmiten estados mentales. Con ellos se transmiten deliberadamente nuestros

sentimientos sobre las personas y objetos (p.ej. sentirse avergonzado por conducta bochornosa de otra persona). El fallo comunicativo de los niños Autistas, sutiles pero graves a la vez, se deriva de una *deficiencia de mecanismos superiores de comprensión intencional, no muestran esas expresiones de carácter demostrativo*. Para el niño poder expresar sentimientos básicos (alegría, tristeza, miedo, enfado y demás) no se requiere de una comunicación intencional sofisticada. Pero *la comunicación intencional compleja si es necesaria para expresar estados de ánimo relacionados con las valoraciones que se hacen de cosas, personas o situaciones. Esa valoración es parte importante de los mensajes que transmitimos a los demás. Al hablar de empatía se refiere a la capacidad de algún modo, de comprender esas emociones*.

El origen de la teoría de la mente

Como se desarrolla la teoría de la mente en niños pequeños y cuáles son las consecuencias de desarrollar tal capacidad, son cuestiones a las que trata de responder Alan Leslie, sustentando las semejanzas entre la lógica en que se basan atribuciones mentalistas y actos de creación de ficción; la ficción se puede tomar también como emprendedora de la teoría de la mente. La mente del niño normal viene dotada desde el nacimiento de ciertos “conocimientos” sobre algunas características importantes del mundo; sobre personas y objetos, y las repuestas que brindan hacia estos se presentan de forma diferente, se puede decir, que aprenden aspectos específicos referentes a su mundo, gracias a la capacidad de

formar representaciones de los objetos, personas y situaciones que se presentan. La capacidad de elaborar representaciones sobre las representaciones (meta representaciones) se desarrolla en los niños a partir de su primer año de vida y constituye parte importante de las funciones mentales superiores. Leslie (1987) propone el mecanismo llamado “desacoplador” para explicar el funcionamiento de las meta representaciones, el cual esta prefigurado de forma innata, y madura en el segundo año de vida, para entenderlo se puede relacionar con la actividad de colocar las palabras entre comillas, que funcionan como claves de desacoplamiento, es decir, que queda en suspenso ciertos criterios de existencia, verdad y referencia; el “pensamiento desacoplado” permite que el pensamiento se integre en otros pensamiento, y que de hecho pueda cambiar sus pensamientos una vez liberado de los deberes normales de referencia a lo real. A partir de este tiempo el niño desarrolla la capacidad de crear “ficciones” y luego, la capacidad mentalista para otros factores, hasta desarrollar completamente una teoría de la mente elaborada. Los niños Autistas presentan deficiencias en los juegos de ficción y la capacidad mentalista, no hacen juegos de ficción, solo juegos orientados por la realidad, lo físico y observable. El Autista no puede distorsionar deliberadamente la realidad.

La explicación de la tríada de deficiencias de Wing

Partiendo de la hipótesis propuesta por Alan Leslie que sostiene la existencia de un mecanismo defectuoso de “desacoplamiento”, la triada de Wing

constituye deficiencias en tres aspectos: reciprocidad social, comunicación y capacidad de ficción en el juego. Esta teoría ofrece una explicación más específica para comprender los problemas de los niños autistas para desarrollar teoría de la mente; la carencia de teoría de la mente en los niños autistas puede dar sentido al conglomerado de síntomas conductuales, por tanto, lo que se conoce como un problema del lenguaje se puede tomar como un problema en la semántica de los estados mentales; los problemas de relación afectiva se puede tomar como una incapacidad a percibirse de lo que significa tener mente y pensar, sentir, saber o creer como piensan, saben, sienten y creen las demás personas. La dificultad en la comprensión y aprendizaje de competencias sociales se puede entender como un aprendizaje superficial de las normas sociales, dificultades en la capacidad de leer entre líneas y en la de leer los pensamientos de los demás. La carencia de pautas de atención se puede atribuir a la incapacidad de considerar que los demás tienen intereses que pueden asemejarse o diferir a los suyos. El poco contacto ocular puede explicarse por su incapacidad de aprender “el lenguaje de los ojos”, es decir, que el autista no aprende a utilizar ni comprende las señales que se asocian a ciertos estados mentales. La carencia de la teoría de la mente puede explicar la evitación del contacto social y lo equivoco del carácter social de las aproximaciones, pues ambas se deben a que no comprenden lo que piensan, desean o sienten las otras personas. Las capacidades intelectuales de los niños autistas así como sus intereses limitados y obsesivos, pueden explicarse como el efecto de una disfunción cognitiva. Dicho fenómeno puede ser entendido como una desconexión, el impulso que lleva a dar coherencia central a toda la

información es frágil. En cuanto al procesamiento de información perceptiva en el niño autista es normal hasta que implica un proceso de interpretación o integración por parte de un sistema central. El procesamiento de los sistemas sensoriales no parece sufrir una carencia anómala de efectos de cohesión. La ausencia de cohesión se produce en el nivel superior de pensamiento central, también nivel de meta-representación. La capacidad de atribuir estados mentales se puede entender como un mecanismo de interpretación cohesiva, integrando información compleja de diferentes fuentes, configurado un patrón con significado. Se puede interpretar también como una deficiencia en la capacidad de elaborar y/o manejar meta-representaciones.

En la triada de Wing se puede hablar de tres deficiencias principales: relaciones sociales, comunicación y juego de ficción, donde Leslie argumenta que la capacidad de crear ficciones tiene origen en el mecanismo primitivo de la teoría de la mente, por lo que esta sería una de incapacidad marcada en el autismo. Por otra parte, esta teoría permite identificar porque se puede realizar un diagnóstico efectivo del autismo a partir de los dos o tres años de edad, edad en la cual aproximadamente aparece la teoría de la mente en los niños.

La incapacidad en la teoría de la mente da sentido aparente al conjunto “inconexo” de síntomas conductuales; los síntomas relacionados al lenguaje se pueden tomar como dificultades en la semántica de los estados mentales; las dificultades de relación afectiva se puede tomar como la consecuencia de la

incapacidad que tiene el autista de percatarse de lo que significa tener mente y pensar, saber, sentir o creer lo que creen los demás; las dificultades de aprendizaje de competencias sociales se debe al aprendizaje superficial de normas sociales, a su incapacidad de “leer entre líneas”, y la de leer los pensamientos de los demás; la carencia de pautas de atención compartida de los niños Autistas y sus madres se puede tomar como una incapacidad que nace de la incapacidad de considerar que los demás tienen intereses distintos de los propios, por esto los niños de menor edad no muestran ni señalan objetos que les interese; el pobre empleo ocular como medio para comunicarse con los demás puede ser explicado como una incapacidad para aprender el “lenguaje de los ojos” al no poder utilizar o comprender señales que se asocian a ciertos estados mentales. Carecer de una teoría de la mente puede permitir explicar la evitación del contacto social y la expresión inadecuada de aproximaciones sociales, debido a que ambos síntomas o características del autismo se deben a que no comprenden lo que piensan, sienten, desean o creen las otras personas. Por otro lado, las deficiencias cognitivas centrales se pueden entender como una disminución del impulso que lleva a dar coherencia central a toda la información, el impulso es débil, el procesamiento normal de la información se lleva a cabo hasta cierto punto, el proceso de interpretación de la información por parte del sistema central, sin embargo, cuando interfieren otros sistemas específicos (sensoriales, perceptivos, p.ej.) al tiempo para interpretar la información el procesamiento integral falla.

Otro concepto que es importante tener presente en el desarrollo de este trabajo es el de pintura que al ser una actividad lúdica y de gran atractivo a los niños, se tomó como la forma de enseñar a expresarse, ya que estos infantes, al igual que el autor de cualquier obra maestra, no sólo expone una pintura, sino que también se expone dentro de la pintura, siempre algo de su ser se devela en la obra de María Isabel Duran Romero (2008) *La posibilidad de crear y reproducir un mundo sin imaginar: taller de pintura para niños con autismo*, es decir que la pintura permite presentar muchas cosas no solo los elementos expuestos en la pintura como los colores o el mismo dibujo sino elementos emocionales e ideas del artista o los artistas plasmadas allí mismo entre otros; estos elementos se pueden ampliar desde el punto de vista de uno de los autores muy importantes como lo es L. Vygotsky.

Al hacer uso de diversos planteamientos y conceptos propuestos por Vygotsky permite realizar un acercamiento al concepto de la pintura y para eso se deben aclarar primeramente los conceptos que darán una mejor comprensión:

El concepto el cual es teniendo como base en los planteamientos de Vygotsky que es citado por González R (2009) en el texto la noción semiótica en el enfoque constructivista Vygotskiana el mediador semiótico que es entendido como un proceso inherente a las facultades intelectuales de todo ser humano. Dicha mediación corresponde a los sistemas de signos tanto lingüísticos como sociales, los cuales son muy funcionales para ser utilizados para controlar de

manera voluntaria las actividades de cada uno y de los demás. Los significados de los signos son los que determinan el control de nuestra acción con relación al otro. (p.11).

Esto permite observar como la actividad de las personas se encuentra mediada tanto por unos elementos sociales que permiten un desarrollo de muchas actividades y también de unos componentes interiores que posee cada persona pero que se encuentran conectados con el mundo cultural que permiten un desarrollo más amplio no solo para una persona si no para las personas alrededor del, es decir estar en sincronía con una comunidad. (Mundo social).

Citando a Vygotsky en su texto Historia de las funciones psíquicas superiores (1931) el signo constituye el factor fundamental del que depende la construcción de todo el proceso (p82). Al ser el signo ese elemento fundamental para que se desenvuelva todo paso a paso se evidencia que es en el mundo social donde hay ese impacto hacia y de los otros ya que es con los otros que el signo toma un valor y una comprensión más amplia y profunda cuando este se encuentra en un medio cultura y es lo que permite que se desarrollen muchas actividades con una connotación y una idea específica y clara comprensible dentro de la sociedad en la cual se inscribe.

Continuando con el desarrollo de los conceptos Vygotsky introduce en su texto Historia de las funciones psíquicas superiores (1931) un término que se

conoce como estructuras colaterales. Según Köhler se entiende como la operación que surge cuando el alcanzar el objetivo se ve dificultado por la vía directa. Aplicado al concepto de la pintura al presentar algún tipo de dificultad para expresar ya sea conceptos, ideas, sueños, miedos entre otros se utilizan medios o herramientas que no son las que se usan cotidianamente pero que al final se obtiene el mismo resultado que es el de expresar o comunicar algo que se desea y teniendo en cuenta la segunda forma concreta consiste en la utilización de instrumentos que, en sentido figurado, podríamos denominar vías de rodeo. p86 con esto podemos decir que se puede utilizar cualquier objeto elemento o en este caso la pintura para lograr ese cometido de expresar algo que por las vías tradicionales o usuales no se logra mostrar.

Siguiendo con los planteamientos de Köhler se presenta en el texto Historia de las funciones psíquicas superiores (1931) de Vygotsky, que la diferencia radica en la orientación de toda la actividad y en el carácter de las vías colaterales. Mientras que la herramienta o la vía colateral real están orientadas a modificar algo en la situación externa, la función del signo, consiste, ante todo, en modificar algo en la reacción o en la conducta del propio hombre.- El signo no cambia nada en el propio objeto; se limita a proporcionándonos una nueva orientación o a reestructurar la operación psíquica. P 86, es decir que al usar el signo lo que nos permite no solo expresar una idea pensamiento o sentimiento si no que esto no impacta a los componentes externos como respuesta a un estímulo sino que presenta un cambio o una reorganización de eso que se expresa que

directamente impacta en la persona en sus pensamientos y emociones, es decir se puede observar una especie de conexión que permite ese intercambio de información ese efecto de feed back que constantemente tenemos sea al ver una imagen una escultura o leer un texto.

Al desarrollar algún tipo de actividad, de proceso o de producción artística según Vygotsky en su texto imaginación y creatividad en el adolescente (1930-1931) nos habla de que La fantasía es una de las manifestaciones de la actividad creadora del ser humano. P14, ya que es por medio de esta que se pueden expresar ideas de manera ingeniosa y novedosa, es decir, reconstruir, transformar o reorganizar elementos de una manera distinta creando un impacto en nosotros y hacia los demás.

Otro elemento que se presentan en las obras de arte sea literatura escultura música o la pintura es la expresión de los sentimientos y se logra por medio de ellas y es aquí donde cada persona o en este caso los artistas buscar un tipo específico para expresar su arte y como lo menciona Vygotsky en su texto imaginación y creatividad en el adolescente (1930-1931) nuestros sentimientos anhelan plasmarse en determinadas imágenes en las cuales se sienten representadas y en las cuales encuentran su descarga. P13.

Siguiendo con los lineamientos de Vygotsky en su texto psicología del Arte (2006) las sensaciones, emociones pasiones forman parte de contenido de

una obra artística, pero son transformadas por ella. Del mismo modo que la creación artística produce una transfiguración del material de que se compone la obra de arte, también provoca una metamorfosis de los sentimientos. La importancia de esta metamorfosis, para Vygotsky, radica en que trasciende los sentimientos individuales y los generaliza a un plano social p7 lo que nos plantea aquí el autor es que no es solo el hecho de realizar una obra artística sea música pintura en la cual los sentimientos pueden ser explicados sino que esto promueve una transformación a un plano más amplio creando no solo en los creadores de arte sino en las personas que observan escuchan o leen la obra y esto promueve un desarrollo un cambio en las emociones que pasa ese campo individual para convertirse o hacerse evidente en el mundo al cual estamos inscritos es decir al cultural.

Para sintetizar lo anterior se puede decir según Vygotsky en su texto psicología del arte (2006) que la actividad humana ni se evapora ni desaparece de su producto; sencillamente, cambia en el interior de la obra de arte, pasando de ser una forma de movimiento a una forma de ser, o estado de existencia como objeto (gegenstandlichkeit) p7

Teniendo como base lo expuesto anteriormente se puede mencionar que la pintura como una obra de arte que está sujeta a muchos sentimientos, ideas, sueños entre otros tiene una función de ser al mismo tiempo mediador semiótico y signo, debido a que posee la característica de transmitir

cosas tanto a nivel personal como colectivo puesto que estas no solo provienen del artista o de los artistas si no de las personas que perciben la obra y crea un impacto sobre ellos sobre su conducta su reacción, no vistas en el modo de estímulo respuesta si no de ese intercambio de experiencias de deseos ideales entre otros, teniendo en cuenta que al terminar la obra todo no queda ahí si no que esto se está transformando a medida que también crea un impacto una huella en su creador lo que conlleva a cambiar esos elementos personales y llevarlos al otro lado es decir al cultural al social; es aquí donde se observa la mediación semiótica y el carácter de signo ya que no es solo el hecho de pintar lo que transmite cosas de por sí, sino también la misma representación de la pintura que promueve otros tipos de representación, es decir, que la pintura posee diversas representaciones porque no es solo la representación que quiere plasmar el artista, las personas que la observan sino la que ella misma muestra permitiendo la transformación desde todos los puntos de vista, es decir evidenciando en este momento la función de signo, es decir, el querer comunicar algo permitiendo una unión de todo lo que quiere representar el creador la persona que la observa la misma persona permitiendo una especie de retroalimentación en múltiples direcciones teniendo dentro de ese bucle esa intencionalidad de transmitir sea una idea un sentimiento o un sueño.

Definición trastorno de espectro autista



Alteración psicológica cualitativa en el desarrollo de funciones sociales, cognitivas y comunicativas que, en condiciones evolutivas normales, se adquieren en los primeros cinco años de vida (situación y necesidades con personas del espectro autista en la comunidad de Madrid (Mercedes Belinchón, 2000).

Al lograr descripciones sobre lo que actualmente se denomina trastorno de espectro autista (TEA), se han planteado intensos debates bajo diversas interpretaciones teóricas sobre aspectos etiológicos, fenomenológicos y la naturaleza del autismo.

Pérez L., Guillén A, Perez M, Jimenez I y Bonilla M, en su libro “*La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*” retoman a (Frith, 2004) que afirma que los Trastornos del Espectro Autista (TEA) afectan diferentes esferas del desarrollo como lo son la interacción social, pensamiento, comunicación y lenguaje. Cuando los síntomas se van manifestando lo hacen de manera diversa en cada edad.

El TEA es considerado un Trastorno Generalizado en el Desarrollo en los cuales también se pueden identificar:

- **Trastorno autista:** semejante al Síndrome de Kanner en la que esté inmerso el autismo clásico.

- **Síndrome de Rett:** se evidencia una degeneración en la motricidad y conducta de manera significativa. Puede existir retraso mental, trastornos orgánicos y microcefalia.

-**Trastorno desintegrativo de la infancia:** se presenta una regresión evolutiva en donde se pierden funciones que fueron adquiridas anteriormente después de un desarrollo que era normal aparentemente.

-**Síndrome de Asperger:** hay un buen desarrollo cognitivo y no se evidencia alteraciones en el lenguaje.

- **Trastorno generalizado del desarrollo no especificado:** presenta una sintomatología atípica en donde no se ven los criterios especificados para el diagnóstico.

Los anteriormente mencionados entran en el grupo de los conocidos como Trastornos del Espectro Autistas (TEA) las cuales comparten alteraciones básicas como lo son en lo social, imaginación y comunicación pero se presentan de maneras diferentes con un diverso grado de afección

6. ANALISIS DE LAS OBSERVACIONES

A continuación se presentan los análisis por cada categoría resaltando los aspectos que se presentaron durante la observación.

Primera Observación

Relación con los otros

En la primera observación que tenía un fin exploratorio, se vislumbra que A utiliza de manera particular el lenguaje dentro del contexto escolar en el que se desenvuelve de acuerdo a la situación en la que se encuentra hace uso de los idiomas inglés o español. Esta particularidad se presenta cuando la profesora le hace algún pedido, el responde en inglés a pesar de que se le dé la instrucción en español.

A lo largo del desarrollo de la observación, A evidenció un acercamiento físico con sus compañeros y con el personal de la fundación y hecho que probablemente se pueda asociar al momento actual de su desarrollo posiblemente

identificada como una etapa de exploración corporal, puesto que está en una constante búsqueda de contacto físico con las personas con las que comparte el espacio, sea hombre o mujer explorando con sus manos diferentes partes del cuerpo del otro (hombros, brazos, espalda y hasta en ocasiones el pecho). A partir de lo observado es posible que busque y emprende un contacto físico principalmente con personas de sexo femenino.

A lo largo de la observación, se evidencian constantes movimientos repetitivos en partes del cuerpo con una o ambas manos, brazos, dedos, cuello y cabeza; estos movimientos repetitivos se pueden interpretar como movimientos estereotipados. También se presentan de manera frecuente ocasionando lesiones en su propio cuerpo. Los movimientos estereotipados se pueden explicar como respuestas que pueden tener como fin equilibrar el ejercicio de acciones sobre el mundo externo.

Se puede considerar que tales movimientos repetitivos tienden a aparecer en diferentes situaciones de sobre exigencia (actividades que van más de su disponibilidad actual) entonces esta respuesta es para alcanzar un equilibrio compensador que lo encuentra en la realización del movimiento estereotipado, se puede señalar como la razón principal pues en el momento en que se le solicita realizar determinada actividad él no parece encontrarse dispuesto. Otra razón por la que se puede presentar las estereotipias es cuando hay un exceso de estímulos, falta de estímulos o dolor.

Comunicación verbal y no verbal

Comunicación Verbal

Se puede observar que A se encuentra muy atento a lo que sucede a su alrededor se puede notar que dependiendo de la situación él hace uso de sus idiomas siendo el inglés para expresar ideas o dar comentarios sobre lo que está pasando, por su parte, el español es el lenguaje que A utiliza para repetir, lo que en este caso, solicita la docente.

Al entablar una comunicación con la docente a cargo, ella le explica lo que debe realizar en la tarea, A nuevamente hace uso del inglés para expresar o dar una idea frente a la actividad.

Se puede observar el uso de los dos idiomas por parte de A lo que permite concluir que hace uso de cada idioma (inglés y español), tal vez, partiendo de sus necesidades, situación o exigencias del contexto y que este mismo uso se presenta en el desarrollo de la comunicación que él tiene ya sea con sus compañeros, con la docente encargada o con alguien del personal de la fundación.

A partir de lo dicho anteriormente, se puede inferir que A hace un uso particular del lenguaje, especialmente en el uso de los idiomas al momento de

comunicarse; por un lado, se puede decir que el inglés es el idioma que frecuentemente es utilizado a la hora de comunicar e interactuar con los demás, por medio de este expresa ideas; pero, se puede decir que el español es el idioma que es destinado para repetir lo que dicen los demás.

Comunicación no verbal

En primera instancia, se puede considerar que el uso que le da a su mirada no es con fines sociales, según lo expresan Beate Hermelin y O'connor se dice que: *“no es que eviten la mirada, es que no la usan para comunicarse”* esto se presenta en la observación cuando A hace uso de su mirada pero al parecer es con la intención de seguir la actividad de los demás compañeros pero no le otorga ese fin comunicativo.

También se puede notar que en el momento en que le solicitan el borrador o el cuaderno para observar cómo está desarrollando la actividad muestra incomodidad cierra los ojos, mueve las manos y hace muecas lo que podría indicar que hay cierta incomodidad con la solicitud que le realizan pero luego de un corto tiempo el realiza la actividad como si fuera algo cotidiano repitiendo en inglés: ok y sigue con lo que está realizando Riviere (1997) El rasgo común de esa clase de gestos es que tienen un fin instrumental (p18), es decir, hechos o expresados para que alguien haga algo inmediatamente. Es decir, que los movimientos que el realiza y que presenta como el movimiento de sus manos

antes de tener un fin comunicativo tiene un fin instrumental lo que evidencia que tienen un propósito inmediato para dar respuesta a una demanda o necesidad que se presente en ese momento.

Pero los movimientos como las muecas y cerrar los ojos al momento de solicitarle el cuaderno estos gestos se pueden evidenciar que son aplicados para dar a conocer o expresar alguna emoción como se puede notar y según Riviere (1997) evidencian la existencia de ciertos gestos que los niños pueden manejar adecuadamente con fines de interacción social (p.18) como los presentados anteriormente.

Conclusiones

A no demuestra ningún tipo de incomodidad con los compañeros de la fundación y la docente que se encuentra a cargo del grupo en el cual él está inmerso, se podría afirmar que se ha logrado adaptar a las dinámicas establecidas en la fundación logrando así un desarrollo acorde a la finalidad de las actividades propuestas por la docente.

Segunda Observación

Relación con los otros

Se puede observar que A está interesado en las actividades que propone la docente para trabajar con el grupo, busca contacto físico con los demás, sin embargo mantiene un espacio prudente entre él y sus compañeros. Lo anterior se puede evidenciar a partir del conteo con el dedo de las baldosas por las cuales se desplaza, tal vez separando su espacio. Esta acción se presenta en el momento en que se dirige hacia el lugar destinado para la actividad física en la fundación, donde también se evidencia a partir de su expresión corporal (buscar contacto con los compañeros, acercarse y tocar partes del cuerpo de los compañeros) que no le incomoda estar al lado de sus compañeros.

A partir de su expresión gestual (frunce el ceño, cerrar los ojos o mencionar monosílabos en inglés o español para expresar su sentir) se observa que posiblemente le molesta los llamados de atención o las sugerencias por parte de la docente. Se puede inferir que reconoce a la docente como una figura de autoridad dado que atiende y ejecuta la instrucción.

Comunicación Verbal y no Verbal

Comunicación Verbal

Durante el desarrollo de la observación los estudiantes realizan una actividad física, A expresa con fonemas o palabras en inglés lo que ocurre durante la actividad, nuevamente se nota que utiliza el idioma español para repetir lo que

la docente dice y usa el inglés para responder o dar a conocer alguna idea que tiene, es decir que sigue usando el idioma inglés como sistema de protección.

Además se evidenció que cuando sus compañeros no lograban acertar un lanzamiento al interior del recipiente se expresa a través del lenguaje, también en el momento que un compañero logra acertar en el tiro todos aplauden incluyéndose, se puede ver como participa de ciertos momentos de interacción social pero son muy simples, lo que conlleva a plantear que aunque él sea Autista las deficiencias sociales no son síntomas exclusivos del Autismo, es decir, no todos los niños autistas carecen totalmente de interés social o de respuestas sociales a ninguna edad (Riviere, 1957). Por otro lado, no presentan el mismo nivel de deficiencias en todas las categorías, sino un grado dispersivo significativo, lo que propone que el grado de afección de las relaciones sociales depende del grado en el que se encuentre la persona en este caso el adolescente Autista.

Comunicación No Verbal

Sigue realizando movimientos de manos cerrando los ojos para expresar algo que siente o que está viendo en el momento, la mayoría de estos gestos son de incomodidad y duran pocos segundos pero luego de esto continúa realizando las actividades que le soliciten, pueden ser estos movimientos repetitivos como elementos adaptativos al entorno y la exigencias del medio permitiendo así que A

se sienta más cómodo y así mismo haga parte de este contexto. De acuerdo a esto se puede observar que realiza gestos con un fin comunicativo y al mismo tiempo instrumental: comunicativos porque logran expresar emociones que él presenta en algún momento e instrumentales porque su fin es simplemente expresar no con la intencionalidad de que estén dirigidos a alguien, sino como una manera de liberar tensión que surge principalmente por la solicitud de la docente.

Tercera Observación

Relación con los otros

Durante la ejecución de la pintura A mira constantemente a la docente posiblemente para que ella le indique la realización o continuidad de la actividad. Se puede considerar en este punto que la mirada se presenta de dos fines: instrumental y comunicativo, como lo menciona Riviere, (1997) La mirada también sirve para indicar cuándo se toman turnos en las conversaciones. El lenguaje de los ojos permite formas silenciosas, pero complejísimas, *de comunicación intencional*. Con lo mencionado anteriormente se podría considerar que A espera la respuesta de la docente frente al desarrollo de la pintura para el también dar respuesta a su instrucción, a partir de esto se puede considerar la mirada como un sistema de comunicación donde se toman turnos en las conversaciones, tal vez este sistema en A no esté desarrollado completamente o haga un uso simple de este. Probablemente el tipo de comunicación sea

intencional pero estaría encaminado a dar respuesta a lo que se le solicita, en este tipo de comunicación se observa que permite un intercambio de información, pero en este sería la docente la receptora y emisora de información.

La atención compartida se puede observar en pautas de mirar a las personas en momentos oportunos o en conductas que consisten en entregarles cosas y mostrárselas. Esto se observa en el momento en que A espera para realizar alguna acción a partir de la indicación de la docente en cuanto a lo que debe realizar en la actividad de la pintura, esta atención compartida se da poco durante el desarrollo de esta, pero cuando se presenta logra su fin ya que el interés de A es que sea la docente quien le indique qué debe trabajar y cómo hacerlo dando como resultado la transmisión de información como dos elementos dentro de la conversación es decir la persona que envía el mensaje y la persona quien lo recibe.

Cuando termina la pintura procede a mostrarla a sus compañeros que están con él en la mesa, se puede observar que A está buscando algún tipo de respuesta que provengan de su parte y propiciar en este caso la comunicación con los compañeros, posteriormente procede a darle una cualificación o un adjetivo (beautiful) a su pintura y es allí donde surge una respuesta de parte de los compañeros y estos resaltan aspectos de la pintura. Considerando el punto anterior, se puede relacionar con los planteamientos de Rivière (1957) quien afirma no todos los niños Autistas carecen totalmente de interés social o de

respuestas sociales a ninguna edad. Por otro lado, no presentan el mismo nivel de deficiencias en todas las categorías, sino un grado dispersivo significativo *“los signos conductuales de la deficiencia social varían con la edad, y en función del grado de retraso asociado al Autismo”*. Es decir, que a pesar de que A sea una persona con Autismo puede presentar diferentes niveles de dificultades y no en todas las personas se manifiesta de la misma manera, este aspecto se puede evidenciar en el momento en que él realizara la pintura sin ninguna ayuda y que al finalizarla emitiera un comentario sobre su propia pintura, permitiendo que los demás la observaran y evidencia cómo funcionan las relaciones sociales y lo que se debe tomar en consideración para que se desarrolle, en este caso A empezó dándole un adjetivo y evidenciando una cualidad de la pintura que realizo, con esto da a entender que quiere que los otros conozcan lo que hizo y que estas otras personas comenten algo sobre la pintura.

Comunicación Verbal y No Verbal

Comunicación Verbal

Durante la observación, hace uso de sus verbalizaciones cortas y muy expresivas como un sistema que le permite representar, interiorizar y ejecutar la actividad que está realizando, en este caso la pintura, es decir, usa el lenguaje para sí mismo con un fin instrumental, enviándose un mensaje antes de dar inicio a la actividad, como lo menciona Kaner en "La psicopatía autista en la niñez" (1944)

en donde su lenguaje era manera limitada como instrumento de comunicación, lo que permite observar que en este caso A usa las herramientas comunicativas que posee para establecer una comunicación consigo mismo pero este tipo de sistema es simple y con un fin instrumental, es decir ese mensaje que el mismo se envía no cuenta con elementos que van más allá y que enriquecen la comunicación como sentimientos pensamientos sobre la misma actividad que realiza.

Mientras A realizaba la pintura, expresa verbalmente monosílabos en un tono bajo y son estas verbalizaciones lo que posiblemente le permita varias cosas al mismo tiempo: interiorizar la actividad y una guía para desarrollarla, pero estas verbalizaciones tienen un carácter privado, como lo menciona Riviere (1981) es evidente que existen expresiones vocales universales que pueden interpretarse fácilmente pero, *los niños autistas de las muestra no las utilizaban. Expresaban de forma diferenciada (idiosincrática) distintas reacciones emocionales pero empleando un propio estilo. Se hace uso de gestos instrumentales*, lo cual corresponde al concepto de transmisión de información pura y simple, comunicación de mensajes desnudos, que difieren a los mensajes de comunicación intencional compleja, en la que tienen que evaluarse la información.

Comunicación No verbal

Se logró observar que A realiza movimientos mientras él pinta e inclusive tararea, se puede notar que al realizar esta actividad hay cierto agrado y comodidad, también se evidencia un cambio en su comportamiento debido a que se concentra más en la actividad y no necesitó de la presencia constante de la docente que estuviera supervisando para dar fin a la actividad.

Pero durante toda la sesión realizó movimientos con las manos, gestos con su rostro, cambios en el tono de voz y canta en diferentes tonalidades, todos estos comportamientos que realizó se pueden entender como algún tipo de frustración o confusión debido al no saber qué acción llevar a cabo.

Se puede decir se identificaron dos momentos durante el desarrollo de la sesión:

- 1- Donde A canta y se concentra sin realizar algún tipo de movimientos repetitivos.
- 2- Por cortos lapsos de tiempo durante la actividad realiza movimientos repetitivos, emite palabras y sonidos en diferentes tonos.

Con esto se evidencia la manera como expresa emociones acordes a la situación o el momento; sin embargo la expresión de algunas de estas no pueden ser observadas por la excesiva repetición de movimientos con manos u otras partes del cuerpo y los gestos faciales que realiza, como lo menciona Riviere: dentro de las dificultades para relacionarse socialmente se encuentra que las

expresiones emocionales no presentan una sincronía con relación a las expectativas sociales.....Los autistas también expresan alegría, miedo, enfado y otros estados de ánimo, sin embargo esas expresiones emocionales no se sincronizan con las expectativas sociales, este es un aspecto negativo de la conducta social pues se evidencian dificultad en la capacidad de interpretar claves sociales sutiles, reglas de conducta en sociedad. (Riviere, 1981)

Los movimientos repetitivos que se observan se pueden tomar como expresiones corporales y/o emocionales que no presentan sincronía con la actividad o los parámetros sociales.

La expresión de las emociones en A se presentan de manera particular, es decir, A tiene un repertorio de emociones que solo él sabe cuándo, dónde y cómo usarlas, ya sea risa, llanto, felicidad o tristeza. Él usa este tipo de expresiones emocionales convencionales pero posiblemente no son acordes a la situación, según Riviere (1981) “Los autistas expresaban de forma diferenciada distintas reacciones emocionales, pero empleaban un estilo propio, idiosincrático.”

-Durante la actividad un aspecto a resaltar es que se observa cómodo mientras otra persona no se acerque o trate de involucrarse en la realización de la pintura, en solitario aparenta estar concentrado en esta.

Por otro lado, expresa molestia cuando una persona trata de involucrarse en la actividad. De acuerdo a lo anterior situaciones como ésta indican que la creencia popular sobre las personas diagnosticadas con autismo no son capaces de expresar emociones puede estar errada, otras emociones como alegría, satisfacción surgieron especialmente al ver el producto final.

Expresión Artística

Antes de que la docente indique la actividad, ella se encuentra ubicada en la mesa al lado de A y otros compañeros de clase en sus manos tenía un cuaderno y pasaba las hojas para observar el contenido, la postura corporal de A indicaba un estado de alerta en cuanto a lo que pasaba a su alrededor. Posiblemente para evitar recurrir al lenguaje verbal y/o uso de objetos intentaba mantener contacto físico con el compañero que se encontraba a su lado buscando mostrar el contenido de su cuaderno, además para obtener la atención de él y que le enseñara lo que realizaba (el compañero ya tenía asignada una actividad). Posteriormente emitía sonidos sin un fin comunicativo y sacudía sus manos, continúa con esta conducta hasta que la profesora llama su atención y le da la consigna de la actividad (pintura) que iba a realizar.

Durante la realización de la actividad, se evidencia en primera instancia que repite la instrucción verbal dada por la docente, igualmente proyecta mayor disposición cuando se le informa que va a hacer una actividad de dibujo. Sin

embargo, se pueden ver dificultades a la hora de iniciar la actividad por su propia cuenta y al actuar sobre los objetos del medio externo, por lo que la docente traza una línea para que A continúe la acción de dibujar, posteriormente realiza un árbol que A toma como una guía para el dibujo.

En cuanto a la realización del dibujo se observa que mantiene habilidades y/o destrezas motoras manuales, adecuada postura corporal (motricidad gruesa) para dibujar, toma de manera pertinente los materiales (lápiz y papel) para desarrollar la actividad de dibujo; también se pueden observar habilidades en áreas asociadas a imaginación y creatividad, en donde integra aspectos de situaciones vividas y elementos observados durante su vida, dibuja en ocasiones sin necesidad de levantar el lápiz de la hoja y guiado por un único trazo al momento de plasmar sobre ella.

Otro aspecto que se puede observar fue la posible identificación del aspecto verbal como un sistema de apoyo y/o autorregulación que le permite a sí mismo continuar con la ejecución de las actividades. Es decir, frente a la sobre estimulación producida por el medio en el cual se desenvuelve A es común que se distraiga o pare por momentos en la ejecución de la actividad de dibujo, levante su cabeza y/o responda frente a tales estímulos. Sin embargo, el sistema de autorregulación verbal que se menciona le permite recurrir a palabras que ha recibido de las medias (principalmente palabras mencionadas por la figura que

represente autoridad en el salón, la docente), repetirlas e interpretarlas como instrucciones que se deben desarrollar de manera inmediata.

En cuestión de motricidad fina, se evidencia que A realiza movimientos circulares en el aire antes de ejecutar acciones sobre los objetos que hacen parte del entorno. Se puede considerar esta acción como un sistema regulador al que recurre para retomar la actividad.

Por otro lado en relación a la categoría de comunicación no verbal, se presenta el acto de señalar para dar a conocer elementos del medio a otros y en cuanto a lo verbal realiza comentarios sobre particularidades que hacen parte del dibujo

Después de terminar la pintura, a partir de su gestualidad y expresión corporal se puede inferir que A se encuentra tranquilo y satisfecho con el trabajo que realizó. Además se puede evidenciar que el dibujo que realiza se basa en experiencias previas, como lo menciona Duran “igual que el autor de cualquier obra maestra, no sólo expone una pintura, sino que también se expone dentro de la pintura, siempre algo de su ser se devela en la obra (La posibilidad de crear y reproducir un mundo sin imaginar: taller de pintura para niños con autismo; Duran, M. 2008) En el caso de A en la pintura está transmitiendo cosas de sí mismo como la manera en que usa los colores, la forma de ubicar los dibujos dentro del papel, el tamaño en que lo dibuja, todos estos son elementos propios de

A dado su conocimiento del mundo social (las convenciones) y las experiencias que ha vivido le permiten organizar su mundo y toma la pintura como herramienta para integrar elementos del mundo exterior agregando su toque particular.

Finalmente procede a exponer su pintura a los demás compañeros que se encuentran con él en la mesa de trabajo, posiblemente buscando algún tipo de reacción o comentario por parte de ellos hacia su pintura, como lo menciona Vygotsky (1931) la función del signo, consiste, ante todo, en modificar algo en la reacción o en la conducta del propio hombre.- El signo no cambia nada en el propio objeto; se limita a proporcionándonos una nueva orientación o a reestructurar la operación psíquica. (p.86), según lo anteriormente mencionado al querer A exponer la pintura a los demás está esperando obtener una respuesta que traerá consigo una modificación que impacta de manera directa o indirecta creando un intercambio tácito entre él y sus compañeros.

Cuarta Observación

Nota:

En esta observación A no realizó la actividad que la docente tenía preparada para la sesión, muestra una actitud de rechazo y de molestia frente a la insistencia por parte de ella, de un docente y un auxiliar para realizar la actividad.

Relación con otros

A lo largo de la observación se puede evidenciar en A, desde el comienzo de la jornada académica, presencia de conducta aislada, al llegar se separa del grupo ubicándose en una silla relativamente lejos del salón donde frecuentemente se realizan las actividades.

A no participa de las actividades propuestas por la docente, hace caso omiso a ellas o responde con gestos que indican rechazo frente los pedidos de ella durante toda la sesión, por lo tanto no realiza la actividad asignada por la docente. Se observa también, que durante el desarrollo de esta sesión A no busca contacto corporal (como lo hacía en las anteriores sesiones de manera frecuente), no desea acercarse o que se le acerque alguna ninguna persona, ya sea compañero o la docente.

Al llegar la hora del refrigerio, se observa motivado al escuchar que pueden guardar cuadernos y alistarse para tomarlo, se levanta rápidamente de la silla en la cual ha permanecido largo rato y se acerca al grupo, se ubica en el asiento que normalmente ocupa y come. La situación probablemente evidencia falta de interés por parte de A en las actividades que propone la docente lo cual hacía que las rechazara durante la mayor parte de tiempo, su interés se ven dirigido a otros aspectos como por ejemplo la comida.

El comportamiento de A se podría asociar a un trastorno que se categoriza “trastorno del comportamiento perturbador en la infancia y adolescencia”, el cual hace referencia a la presencia de comportamientos asociados al incumplimiento de las normas sociales básicas de convivencia y por la oposición a los requerimientos de las figuras de autoridad, generando un deterioro en las relaciones familiares o sociales (Fernández y Olmedo, 1999). Además, durante la sesión, adopta una conducta con un patrón persistente, repetitivo y dado que no se había observado anteriormente de manera radical, puede ser un comportamiento que hace parte de conductas antisociales que se declinan a lo largo del desarrollo normal, asociado a la etapa actual del desarrollo que atraviesa y la exploración actual de su sexualidad.

A todo el tiempo busca la manera de aislarse del grupo de trabajo, de no recibir instrucciones, no dirigir su atención a los elementos del contexto. Se puede observar que A al momento de realizar la actividad (por insistencia de la docente) la rechaza y no participa de ella.

Los gestos y actitud que presenta, se asocian a algunas conductas claves que se ubican dentro de una categoría diagnóstica más amplia que, bajo el epígrafe de «Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador» incluye –además del ya mencionado– el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y el trastorno disocial (DSM-IV-TR), que son: desafiante y oposicionista; a menudo se encoleriza e incurre en pataletas; a menudo discute

con adultos; y, a menudo desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir órdenes.

Al estar solitario, sin realizar la actividad, las expresiones faciales (fruncir el ceño, cerrar los ojos, y otros) y corporales (manoteo, principalmente) indican disgusto y molestia. Luego la docente insiste en la realización de la actividad propuesta, se hace evidente en A la presencia de un comportamiento desafiante, desobediente y provocador, un ejemplo de esto se observó en sesiones pasadas en donde se le corrige la intrusión en el espacio personal de una compañera. La CIE 10 (OMS, 1992) considera los trastornos del comportamiento perturbador como una categoría única que incluye el trastorno disocial limitado al contexto familiar en niños socializados, en niños no socializados, y lo denomina «trastorno disocial desafiante y oposicionista». Este tipo de reacción puede ser común en personas diagnosticadas con este trastorno.

El lugar en donde normalmente se ubica A también pudo haber influido en su cambio comportamental, puesto que otro compañero se sentó en el lugar donde se hace comúnmente, lo que indica que al tener una modificación en su rutina, provoca molestias en él y posiblemente debido a esto se aisló y rechazó realizar las actividades.

Comunicación Verbal y No Verbal

Comunicación Verbal

Continúa utilizando el inglés como idioma en función de comunicar y expresar pensamientos a sí mismo, mientras que el español lo usa como sistema de repetición como se puede identificar durante la observación realizada.

Comunicación No Verbal

Durante la observación se puede notar que la expresión corporal y facial son un medio utilizado al momento de exponer sus emociones, en este caso los movimientos más frecuentes son los movimientos repetitivos de manos y pies, es decir, usa sus extremidades para expresar sus emociones de felicidad y/o aburrimiento frente a la actividad propuesta por la docente, estos aspectos indican que A posiblemente no tenga disposición para llevar a cabo la tarea, estos movimientos estereotipados pueden servir como medio para descargar la tensión generada por la solicitud que realiza la docente.

Quinta Observación

Nota: Durante la observación se presentó la inclusión de una nueva persona que será denominada con la letra D. Esta es parte del personal administrativo de la fundación.

Relación con los otros

Durante la observación, se puede evidenciar que mientras A realiza la actividad propuesta por la docente, A busca principalmente más contacto físico con los pares (compañeros) que se ubican al lado, explora las partes del cuerpo (como manos, espalda y brazos) de los compañeros y explora cualidades de forma en sus propiedades corporales. La búsqueda permanente de contacto físico también se evidencia con personal encargado de la institución, especialmente personas de sexo femenino. También dentro de las relaciones sociales de A se presenta la directora la cual hace parte de esa exploración.

Con respecto a la auxiliar, se presenta un altercado, puesto que A pasa al lado de la auxiliar tomando un color que se encuentra dentro de la cartuchera de uno de sus compañeros sin autorización. De este modo la situación se vuelve problemática cuando A se niega a entregar el color a su dueño a pesar de la insistencia de la docente para que lo haga, él responde de manera agresiva por lo que obliga a la otra docente intervenir sobre la situación y así recuperar el color.

Comunicación Verbal y No Verbal

Comunicación Verbal

Se observan cambios en el uso de los idiomas inglés y español, esto se evidencia cuando A esta en desacuerdo por el tema del color con la docente (E y X), en esta ocasión A hace uso del idioma español para expresar que el color (que ha tomado) es suyo. Se puede inferir que partir de una situación social problemática responde verbal, emocional y físicamente frente a la reacción de D y E. Luego de este evento se vuelve a presentar el uso del inglés para dar respuesta a lo que proviene en el contexto. Continúa utilizando el español como medio de repetición.

Comunicación No Verbal

Persisten los movimientos de las manos y de los pies, así como cuerpo y cabeza. Durante la sesión se observa que A se lleva las manos a los oídos para evitar escuchar lo que dice(n) la(s) docente encargada(s). El llevar constantemente las manos a los oídos es una conducta que se presenta en diferentes momentos de la observación, lo cual indica dos posibilidades: que los ruidos provenientes del medio le causa molestia e interfiere en el desarrollo de la actividad que está realizando o también hace uso de dicha conducta como un mecanismo cuya función es filtrar, rechazar o discriminar los estímulos que provienen del exterior.

Se presenta una situación particular donde A sonríe y a la vez acaricia el rostro de un compañero, hecho que se puede asociar a una respuesta social, lo que

permite plantear que A presenta un nivel básico de conducta social, o de ciertos comportamientos sociales.

Sexta Observación

Relación con los otros

En esta observación A se encuentra aislado y negándose ser parte del grupo, al hablar con la docente de este comportamiento comenta que hay un retroceso más o menos hace dos meses en los siguientes aspectos: autoagresión y poco control de impulsos está ligado a la no realización de las actividades propuestas por la docente. Cuando se auto agrede la responsabilidad se la designa a los otros y su respuesta hacia el medio es defensiva al momento en que se le hace corrección de un conducta considerada inadecuada para el contexto en el que se encuentra.

El retroceso anteriormente mencionado se puede asociar a la relación docente - A en donde se evidencia una dificultad con la cuestión de la figura de autoridad en este caso la docente debido a que se ve una resistencia al seguimiento de las indicaciones que ella da tanto en actividades como en comportamientos que presenta y se consideran inadecuados.

Posteriormente luego de la insistencia de la docente A se ubica en la mesa con los compañeros, se infiere que está interesado en buscar el contacto físico para atraer la atención de uno de los compañeros con quien comparte el espacio, esto se puede identificar como una forma de establecer una situación social.

Está muy atento a los estímulos externos, posiblemente se presenta esta situación dado a que no realiza una filtración, discriminación y rechazo de los estímulos que provienen del exterior. Este puede ser un punto que afecte en cierta medida el desarrollo de la actividad puesto que presenta una dificultad en la utilización de este sistema provoca una interrupción constante de esta y se le dificulta retomarla.

Comunicación Verbal y No Verbal

Comunicación Verbal

Las verbalizaciones (balbuceos, monosílabos) que realiza son incomprensibles para las personas con las que se encuentra y usa el idioma inglés para comunicarse. Esto se asocia a la evitación de entrar en relación con los otros para mantenerse en su estado de confort.

La comunicación verbal no se da por iniciativa propia sino que proviene de los otros y al momento de responder lo hace de manera puntual y no permite

que continúe el diálogo. Cuando el expresa palabras sin tener un receptor definido cubre su boca posiblemente para evitar que los demás no tengan conocimiento de lo que está expresando. En cuanto al canto es una verbalización que se da de manera fluida y que se presenta sin que nadie más la inicie, esta se da durante toda la sesión.

Comunicación No verbal:

Durante la elaboración de la plana se presentaba molesto, esta no le generaba algún interés y no era de su agrado. Esto se puede inferir por medio de su gestualidad (frunce el ceño, cierra los ojos) que va acompañado de verbalizaciones. Posiblemente lo mencionado anteriormente se pueda manifestar debido al momento del desarrollo en él que se encuentra la actividad no es acorde para desarrollar sus habilidades o capacidades esta es con un fin de mejorar la motricidad fina y la repetición las cuales no se evidencia dificultad alguna, dejando de lado las que se deben fortalecer, adicional a esto no genera una novedad para él lo que conlleva a que pierda la atención e interés.

Cuando A escucha algún sonido proveniente del exterior procede a cubrirse los oídos, de acuerdo a lo observado esta acción puede funcionar como mecanismo de regulación sensorial que le permite continuar en el desarrollo pleno de la actividad, puesto que al cubrirlos evita percibir estímulos auditivos provenientes del medio y que interrumpen la realización de las actividades, los

estímulos que provienen del medio pueden generar dificultades en la relación con los otros, (como con la docente p.ej.). Pues lo desvía de un objetivo que ha establecido la educadora y puede generar molestia en la docente, este evita que le llamen la atención.

Séptima Observación

Relación con los Otros

Al momento en que la observadora realiza una pregunta A da una respuesta acorde a la información solicitada, ésta la otorga en el idioma inglés y a partir de conocimientos que ha adquirido en el transcurso de su vida, no requieren de una construcción puesto que son de conocimientos concretos. Ante cuestiones en las cuales deba dar una respuesta desde sus propias ideas omite lo que se le pide.

La cuestión del contacto físico para involucrar al otro en la realización de la pintura no se presenta en esta sesión, tiende a ser autónomo sin necesidad de que se le brindara alguna idea o guía para iniciarla (punto que si se presenta en otras observaciones).

Comunicación Verbal

No muestra iniciativa al momento de entablar la comunicación verbal posiblemente se deba a la autonomía que presenta durante la realización de la pintura y demuestra gusto con la actividad puesto que tararea, hecho que no se presenta en la realización de otras actividades (planas).

Cuando la docente le da instrucciones se evidencia una dificultad puesto que sólo atiende a una de estas, esto puede deberse a diferentes factores por ejemplo la cantidad de estímulos que provienen del exterior que desvían la atención que alcanzo en ese momento.

Comunicación No Verbal

Generalmente al momento de recibir la instrucción de la docente hace gestos que indican una posible incomodidad y poca disposición hacia la actividad, además este argumento lo apoya su expresión corporal.

Expresión Artística

Antes: A se encontraba finalizando una actividad del día anterior (plana) no se presentó alguna estereotipia y no emite sonidos durante esta.

Durante: la pintura se realizó en un espacio en el cual se encontraba asilado de los demás y tenía a su disposición los materiales necesarios para realizarla (hojas, lápiz, borrador, pinceles y témperas) lo cual facilitó el desarrollo ininterrumpido de la misma centrando toda su atención en la actividad. La posición de su espalda es recta, cómoda con los dos pies juntos y hacia el frente lo que demuestra disposición para realizar la actividad las verbalizaciones que se presentan se dan en forma de canto.

Los movimientos que hace con el pincel en ocasiones son rápidos en otros firmes y precisos, no sobrepasa los bordes del dibujo ni presenta ninguna dificultad a nivel motriz y los estímulos del entorno no afectaron el desarrollo de la actividad.

Después: al finalizar la pintura de manera inmediata abandona el lugar donde se encuentra, deja la pintura en la mesa y en esta oportunidad no busca a entablar a través de ella algún tipo de relación con sus compañeros, hecho que se observó en una oportunidad (ver rejilla 3). Se dirige hacia la mecedora la cual se encuentra alejada de los demás, se ubica en ella, cruza los pies y reposa la espalda lo que indica que la postura que toma en esta es cómoda.

Octava Observación

Relación con los otros

La madre usa la pintura con dos funciones: la primera de ellas como un método para acercarse y relacionarse con él y segundo como una herramienta donde centra su atención en un objetivo

En la relación que se da entre A y la madre se evidencia la utilización de los idiomas español e inglés para comunicarse, esto se presenta cuando ella realiza una serie de preguntas a las cuales él le responde en el mismo idioma. Sin embargo en algunas ocasiones cuando A usa el idioma español lo hace para repetir lo que ha dicho la madre.

Prevalece el idioma inglés para comunicarse con la madre, posiblemente esto se presenta porque este es su idioma natal y además era el más utilizado en el contexto en donde se encontró en los primeros años de vida (infancia).

Comunicación verbal

En la observación se vio que hace uso del idioma inglés con fines comunicativos, es decir, asume los papeles de emisor y receptor por lo tanto se infiere que el logra entablar conversaciones cortas por medio de este. Puede ser utilizado como guía o para que ella le brinde su aprobación de lo que está realizando.

Realiza verbalizaciones en el idioma inglés (monosílabos y frases cortas), emite sonidos incomprensibles en diferentes tonos y en ocasiones canta mientras pinta.

Se evidencia en comparación con las otras observaciones que durante esta realiza un mayor número de verbalizaciones, esto posiblemente se puede explicar por la presencia de la madre a la cual busca satisfacer lo cual puede ser dado la realización de preguntas frecuentemente sobre la pintura.

Comunicación No verbal

Mientras dibuja permanece concentrado en la actividad posiblemente por el acompañamiento de la madre lo cual puede representar una regulación para su conducta (saltos y estereotipias) o para satisfacer en su demanda.

La madre utiliza la ciudad de Nueva York como un elemento de estimulación para la realización de la pintura lo cual demuestra que esta representa para él un lugar agradable y esto se evidencia la inclusión de mayor cantidad tiempo y de detalles que se integran a la pintura, esto también se refleja en su gestualidad (sonrisa) y su disposición ante la actividad.

Expresión artística

Antes: A no tiene contacto directo con los demás, presentaba movimientos más dinámicos (corre y salta por toda la fundación) y exploraba los diferentes salones que conforman la fundación. Posteriormente se sienta en sitio cercano a la salida en espera de que su madre regrese con él a su hogar.

La madre sentada desde el cuarto en donde se tenía pensado realizar la pintura lo llama para que inicie la actividad.

Durante: la madre le otorga una idea para que inicie con la pintura puesto que no iniciaba por cuenta propia, en el transcurso de la realización le indica que respire como una manera de regular las estereotipias que se estaban presentando, él sigue la indicación y logra continuar su actividad sin interrupciones.

Después: al finalizar la pintura de manera inmediata abandona el lugar donde se encuentra, deja la pintura en la mesa y se dirige hacia la silla que cual se encuentra ubicada cerca a la entrada ubicándose cómodamente.

Novena Observación

Relación con los otros

La madre es quien da la instrucción para la realización de la pintura, en el transcurso de la elaboración no se da ninguna interacción de tipo verbal o físico con ella ni con los observadores. A se ubica en un escritorio, alejado de las personas que se encontraban en el espacio y solo se acerca para hacer entrega del producto.

Comunicación Verbal

Se presenta poca comunicación verbal, en las ocasiones que se da fueron respuestas muy concretas las cuales no permitían establecer una conversación como tal.

Comunicación No verbal

Mientras dibujaba se encontraba cómodo, esto se infiere a partir de la postura corporal que indica disposición para la realización de este. Durante toda la elaboración del dibujo se encontraba concentrado y no presenta estereotipias.

Expresión artística

Antes: A se encontraba sentado en su cama y en ocasiones se levantaba de su sitio para mirarse al espejo, tocaba su rostro y posteriormente regresaba.

Repetía esta conducta hasta que se le dio la instrucción de la actividad a realizar (dibujo).

Durante: En la motricidad fina no presenta dificultad, el trazo es firme y definido, no hizo uso del borrador para corregir algún detalle del dibujo. No hace pausas hasta que el considere que ha terminado, esto indica que estuvo concentrado durante el desarrollo del dibujo y además que posiblemente ya tenía una idea de que hacer puesto que no requirió de una guía o una instrucción específica para dar inicio a esta.

Después: A muestra su dibujo por solicitud de la madre e inmediatamente se dirige a su cuarto. Ella informa a los observadores que lo realizado (cohete) es un tema reiterativo en sus producciones artísticas.

7. ANTECEDENTES

En la revisión de la literatura se encontraron diferentes artículos relacionados a la investigación, como lo fueron: (A praxis plástica e a crianca autista: Un estudio preliminar Tamara da Silveira Valente). (Wyzga, Diana. Understanding Autistic Artwork 2008). (González Florián, Diana Marcela; Silva Páez, Camila Alexandra; Daza Salcedo, Ana Myriam. Inclusión social en un grupo de adolescentes de 14 a 16 años con trastorno autista. 2008). (Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. Autor: M. ^a Isabel Fernández Añino. Universidad Complutense de Madrid. (sin año). (Desarrollo de la cognición social en personas con trastorno de espectro autista. Autora: Rosario Aguirre Martínez 2013).

QUE SE ENCONTRÓ:

En las siguientes dos investigaciones (A praxis plástica e a crianca autista: Un estudio preliminar Tamara da Silveira Valente). (Wyzga, Diana. Understanding Autistic Artwork 2008). se presentaron dos tipos de expresiones artísticas (pintura y plástico) para realizar un trabajo con TEA las cuales trajeron consigo ciertos resultados como por ejemplo un desarrollo en las habilidades

sociales relación con los otros, Otro elemento que se encontró fue que aunque los niños autistas a menudo exhiben retrasos artísticos de su desarrollo típico, también hubo muchos ejemplos de obras de arte autistas avanzadas, por otro lado el trabajo del estudiante autista se identifica a través de una variada lista de cualidades incluyendo una exposición de pensamiento literal y un muy variado nivel artístico de las obras de los compañeros de la misma edad.

En cuanto a lo social otras investigaciones (González Florián, Diana Marcela; Silva Páez, Camila Alexandra; Daza Salcedo, Ana Myriam. Inclusión social en un grupo de adolescentes de 14 a 16 años con trastorno autista. 2008) (Desarrollo de la cognición social en personas con trastorno de espectro autista. Autora: Rosario Aguirre Martínez 2013) se observó que su trabajo consiste en desarrollo de las características sociales de las personas con Autismo para su incorporación a otros contextos (educativo) que traería consigo un fortalecimiento de las herramientas para la inclusión social y relacional que permitirá una adaptación más rápida en ese contexto proponiendo la revisión de varios métodos para desarrollar la teoría de la mente y elementos de la cognición social

En otras investigaciones Leydis Morejón Rodríguez, congreso Internacional Virtual de Educación 2005 (Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. Autor: M. ^a Isabel Fernández Añino. Universidad Complutense de Madrid. (Sin

año) se puede ver el uso del arte (expresión plástica y pictoterapia) como alternativas para el diagnóstico e intervención en el Autismo y por medio de estas alcanzar una mejoría en la calidad de vida en estas personas. Con lo anterior se logró desarrollar la comunicación en niños con este diagnóstico y después de la implementación de esto, se evidenció una mejora en el nivel de comunicación, lo anterior permite una mejor relación con los demás y el medio. Otro elemento que se evidenció fue un aumento en la socialización, además los participantes logran canalizar la ansiedad.

LO RELEVANTE:

Retomando las investigaciones de Silveira (Sin Año) & Wyzga (2008) a través de las artes manuales en este caso el trabajo plástico y la pintura permite desarrollar diversos elementos no solo a nivel de conocimiento y de exploración sino también a nivel relacional. Estas temáticas expuestas anteriormente no ha sido estudiadas en profundidad y se pueden seguir desarrollando en otros contextos y que no se limite a la cuestión del Autismo.

En los artículos de González et al (2008) & Martínez (2013) los elementos que resaltan en las investigaciones están enfocados al trabajo de las habilidades sociales porque al trabajar este tipo de dificultades que presentan las personas con autismo permitirían un desarrollo no solo a nivel personal sino social que lograron un incremento de herramientas para el desarrollo y mejoramiento de su calidad de

vida y la de sus familias, adicional a esto brinda información sobre deficiencias presentes en el autismo entre las cuales se pueden destacar: relaciones sociales, comunicación y capacidad para crear juegos de ficción incluyendo la capacidad de atribuir estados mentales a otras personas diferentes. Es primordial para el desarrollo de próximos trabajos y así poder comprender el conjunto de déficits que lo conforma.

En el documento que elaboró Leydis Morejón Rodríguez del Congreso, Finalmente se concluye que por medio de la pictoterapia logró ser un medio de comunicación para estos niños que permite transmitir experiencias de su mundo interno y una retroalimentación que permite un intercambio con las personas que están realizando una actividad con él. Los aportes teóricos que arrojan permiten conocer beneficios tanto diagnósticos como terapéuticos en niños con Autismo.

Entre los usos del arte se destacan la facilidad de expresión y comunicación de experiencias creadoras, desarrollo emocional y favorece la adaptación de aprendizaje, también la arte terapia propuesta como actividad terapéutica abre paso a procesos para trabajar en las expresiones gestuales y lo que representan los dibujos a partir de estos, se podría evidenciar un avance en aquello que no son capaces de describir verbalmente, anticipación de situaciones acordes al aprendizaje previo (experiencia) o entender emociones y acciones.

La importancia de estos trabajos es que permiten integrar el arte en sus diversas modalidades para implementar en personas con Autismo herramientas que permitan mejorar su calidad de vida y también avanzando de manera positiva en lo social que es donde generalmente se presenta dificultades al momento de relacionarse.

Los hallazgos se pueden extender más allá del arte, estos elementos pueden ser tomados para el aula escolar en donde el arte puede servir para realizar una mejora para el aprendizaje. o ser utilizados en intervención en personas con un diagnóstico de Autismo de una manera dinámica y novedosa.

Grupos:

En las investigaciones de Flores (2013) Julie M. Marckel, Nancy a. Neef, and Summer J. Ferreri (2006) Ganz. J and Simpson R (2004)

Cruz, Salazar, Vásquez .(2013) Se implementó el uso de imágenes como herramienta para fortalecer su capacidad para representar el mundo, simbolizar a través de estas acontecimientos, experiencias entre otras, este sistema de sistema de comunicación visual lo que permite al mismo tiempo entablar una relación con los otros trayendo posiblemente un fortalecimiento en esta área, mejorando las habilidades comunicativas (verbales) adicional a esto, es un método de comunicación de rápida y fácil adquisición, además que puede ser útil en

diferentes contextos, diferentes situaciones sociales y se puede hacer uso de este desde edades muy tempranas.

Marta Simões (sin año) Daniel, B. & Víctor, (sin año) Rodríguez. 2005 y Fernández 2013 afirman que a través de la comunicación no verbal se pueden trabajar habilidades sociales y un avance en la comunicación en las personas diagnosticadas con Autismo, resaltan además que el arte puede lograr una transformación no sólo a nivel relacional o comunicativo sino a nivel comportamental, reduciendo diferentes acciones que pueden traer consigo dificultades a la hora de relacionarse.

El arte como dispositivo terapéutico para el desarrollo de habilidades sociales en la interacción con los otros y generar avances en el área de las relaciones sociales, también es utilizado como una forma de inclusión que promueve la integración de las personas con Autismo en búsqueda de formas comunicativas efectivas, a través de las cuales ellos puedan interactuar con el medio y los otros.

En cuanto a lo emocional que es un aspecto que le causa dificultad a las personas con Autismo (buscar autor del texto) se realizó un trabajo a través de una herramienta virtual la cual permite que personas diagnosticadas con este trastorno logren hacer un reconocimiento y diferenciación de emociones, ubicándolas en un

contexto familiarizado con estas y adaptándolas a nuevos conocimientos que le permiten acercarse al contexto en el que se encuentran.

Low, Goddard y Melser. (2009) han trabajado una característica en donde las personas con Autismo presentan dificultades como lo es la imaginación, a través del arte como herramienta diagnóstica se han realizado estudios para trabajar este aspecto. Investigaciones similares Tataroglu. (2013) han trabajado otro tipo de arte (cerámica) asociado a las habilidades de la motricidad fina usando el arte nuevamente como una herramienta diagnóstica para el análisis de aspectos motrices.

LO RELEVANTE

Flores (2013) Julie M. Marckel, Nancy A. Neef, and Summer J. Ferreri (2006) Ganz. J and Simpson R (2004) Cruz, Salazar, Vásquez .(2013) en su investigación afirma que se presentan una serie de estrategias que mejoran: la capacidad de producción, plasmación de ideas innovadoras, aumento de la autoestima, recreación con los desafíos que se proponen, planificación más eficaz al momento de enfrentarse a una tarea, aumento en empatía, ampliación en el aspecto creativo, disminución en frustración, mayor exteriorización de emociones y sentimientos, avances en la comunicación siendo cada vez más amplia y comprensible siendo un factor favorable para conservar la atención de las con Autismo produciendo un avance en el lenguaje oral.

Lo relevante para Marta Simões (sin año) Daniel, B. & Víctor, (2014) Rodríguez. 2005 y Fernández 2013 es la utilización del arte como sistema de expresión de emociones y de diferentes elementos de su mundo hacia un otro (familiar, docente) creando o permitiendo un canal de comunicación y comprensión. También muestra que la implementación de talleres o dispositivos terapéuticos permiten a la población con Autismo abrir espacios permanentes y seguros, variadas formas de expresión, afianzar su confianza, superar miedos, práctica subjetivada de pensamiento crítico, autonomía de elección, desarrollo de habilidades creativas y el desarrollo de habilidades sociales en la interacción con otros lo cual puede mejorar la calidad de vida y de independencia

Los autores Low, Goddard y Melser. (2009) Tataroglu. (2013) presentan la utilización de la pintura como un sistema para el estudio de diversos elementos que posee la persona con Autismo, en cuanto a que brinda información los beneficios de implementar esta herramienta para la intervención con personas con este diagnóstico.

Estudio de caso:

LO QUE SE ENCONTRÓ

En cuanto a lo que se encontró en las investigaciones que se realizaron en intervención con grupos, los autores Ferreira, Teixeira, Britto (2011), Correa (2005) y Quiros (2006) encontraron que se hace necesario considerar en el proceso interventivo la particularidad de cada sujeto, los datos que se pueden considerar para llevar a cabo una intervención, o sistema de comunicación será más apropiado deben considerar la capacidad cognitiva, la destreza manual, la intención comunicativa, la capacidad de simbolismo y de la agudeza visual, las relaciones interpersonales y sociales, además de aspectos del desarrollo.

En la actualidad no hay un suficiente sustento teórico y técnico del autismo relacionado al tema del arte, además expresa el aprendizaje alcanzado en cuanto a las limitaciones que tiene un impacto en su entorno inmediato y los abordajes terapéuticos – pedagógicos.

Refiriéndose al aspecto práctico el éxito en el logro de una tarea se evidencia con mayor frecuencia cuando se desarrolla en los escenarios más usuales de la cotidianidad, se hace importante el conocimiento de las rutinas diarias, la capacidad para seguir órdenes e instrucciones o la capacidad para interpretar el contexto cultural de las acciones diarias,

Entre las investigaciones revisadas Paz & Sineiro (2006), Luigi, Toschi. (S.F) Maria Fernanda Bagarollo, (2012) se encontró en el juego de

ficción, la escritura y el dibujo utilizadas como herramientas para el desarrollo de varias habilidades donde las personas con Autismo presentan mayores dificultades, los beneficios que arrojaron ayudaron a la comprensión de estados emocionales, epistémicos y el desarrollo de la comunicación (comunicación espontánea) todos estos elementos pueden ser utilizados como un sistema alternativo para expresar lo que piensan, sienten y no pueden comunicar por medio de palabras logrando así entablar relaciones sociales, también este sistema secundario les permite exponer y regular toda esa cantidad de estímulos internos y externos.

En otras investigaciones como Girolametto, Weitzman (2007) y Aldred, Green y Adams (2004) se puede observar como un trabajo con una persona cercana al Autista puede tener una influencia en las dificultades que presenta una persona con este trastorno a nivel comunicativo y social permitiendo la inclusión de esta persona (familia, docentes) no sólo a la rutina sino también al mundo del Autista. Si esto se realizase en edades más tempranas permitirá que estas falencias se puedan reemplazar con sistemas secundarios que permitan poco a poco acercarse a los sistemas principales como lo es el lenguaje oral.

LO RELEVANTE:

Lo relevante de los estudios de Ferreira, Teixeira, Britto (2011), Correa (2005) y Quirós (2006) fueron las dificultades en el momento de la introducción

de los sistemas alternativos de comunicación que podrían delimitar y permear las formas interactivas en la cotidianidad de las personas con autismo.

Paz & Sineiro (2006), Toschi, L (Sin año) Bagarollo, M (2012)

Concluyen que el uso de sistemas alternos y mas lo de carácter visual dan a conocer elementos de su propio mundo y de alguna manera permiten una conexión con las personas cercanas a ellas otros elementos positivos que pueden arrojar estos sistemas es que puede haber un aprendizaje de la analogía entre la naturaleza mental y representacional y el proceso meta representacional y las estrategias pictóricas. Como impulsores en el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, prosociales e inteligencia emocional.

Los autores Girolametto, Weitzman (2007) y Aldred, Green y Adams (2004) rescatan la importancia del trabajo con un persona diagnosticada con autismo a través de otra (familiares, docentes) acompañando el proceso de aprendizaje mejorando la calidad de vida creando y desarrollando una comprensión más amplia por ambas partes creando mejores oportunidades en el desarrollo social y personal.

La importancia:

En los estudios de Ferreira, Teixeira, Britto (2011), Correa (2005) y Quirós (2006) permitieron aprendizajes significativos sobre la praxis y

fundamentos teóricos en que se pueda sustentar en una futura intervención en personas con un diagnóstico de Autismo, avances en el uso de métodos de comunicación alternativa como herramientas efectiva para la intervención y brindando un efecto prolongado a través del tiempo

Paz Míguez, Maria José & Sineiro García, Clotilde (2006) afirman que la importancia que tiene este tipo de intervencion es que facilita el proceso de aprendizaje y desarrollo de la habilidad mental y en el mismo momento desarrollar una competencia comunicativa beneficiosa para la vida diaria social

8. ANÁLISIS

En la fundación FUNDEC de Cerrito Valle se llevaron a cabo unas observaciones de un joven Autista en un entorno terapéutico, la intervención por parte de los observadores fue limitada debido a las dinámicas que se plantearon para la actividad que realizaba en las sesiones.

El siguiente análisis se llevará a cabo teniendo como base las tres categorías que se usaron para desarrollar los análisis por cada sesión: Relación con los otros, comunicación verbal y no verbal y expresión artística, estas tienen como objetivo ubicar y profundizar los diferentes elementos que se encontraron en las observaciones que permitan la comprensión del sujeto.

A continuación se profundizará sobre varios aspectos que se hallaron a lo largo de las observaciones.

En la cuestión de la relación con los otros, lo que se evidencia en A en el transcurso de las observaciones es que está en una constante búsqueda de contacto físico con los otros (pares y docentes) con un especial interés en el género femenino. Esta conducta se presenta probablemente por interés en explorar las partes del cuerpo de los otros, principalmente en la mujer; por otro lado podría ser

que busca de manera constante la atención de los otros para dar a conocer lo que está haciendo.

Otro aspecto relevante donde se evidencia que A no solo busca entablar relaciones con los otros a través del contacto físico sino que lo desarrolla a través del juego, tomando la iniciativa de ser partícipe de este y tomando un rol en esta interacción aspecto que sólo se presentó una vez durante una observación.

Se puede considerar que la relación de A con la docente es problemática, esto se puede asociar a dificultades presentes en la relación de poder, es decir, cada uno desea ejercer el dominio sobre el otro, donde A es quien quiere asumir el control de la situación, la docente no puede permitir que esto ocurra debido al rol que debe desempeñar dentro de la fundación como figura de autoridad.

Respecto a la relación que A establece con la madre se puede evidenciar que ella es identificada como una figura de poder, sigue las instrucciones que le brinda, también se promueven conductas favorables en esta relación, además está al tanto de cumplir las expectativas de la madre y está a la espera de que ella apruebe lo que está realizando y él constantemente la cuestiona para tener seguridad respecto a lo que hace.

Para finalizar se puede observar que A logra entablar interacciones sociales de corta duración, pueden presentarse conflictivas o amenas de acuerdo al contexto y la persona con quien inicia un contacto (físico y verbal).

Seguidamente se presentan los aspectos más relevantes identificados en la categoría de comunicación verbal y no verbal, donde se puede observar que aunque hace uso de frases incomprensibles o monosílabas, también evidencia el uso de dos idiomas: inglés, dado a que vivió gran parte de su infancia en Estados Unidos y el español puesto que sus padres son de Colombia donde vive desde los ocho años de edad.

El uso del idioma inglés prima sobre el idioma español a la hora de comunicarse, siendo el primero más utilizado como sistema de expresión de ideas, emociones o acontecimientos que se presentan en el contexto en el que está inmerso. Pero el idioma español tiene un carácter menos comunicativo, parece presentarse con un fin instrumental debido a que lo usa como sistema de repetición impidiendo cualquier desarrollo de una comunicación más amplia y compleja. Es decir, que A utiliza el idioma de inglés como el medio por el cual espera comunicarse con los otros, sin embargo son los otros quienes no comprenden los sistemas de comunicación que ha desarrollado A, debido a que estos se han adaptado a la cultura en la cual se desenvuelven mientras que A recurre a uno que varía de la cultura en la que se desenvuelven.

Teniendo en cuenta que el contexto donde se encuentra actualmente es de habla hispana, se podría decir que usa el inglés como un sistema de defensa sobre el contexto en el cual se encuentra inmerso, puesto que su percepción que tiene del mundo puede interferir sobre su bienestar.

Lo interesante de esta utilización de los dos idiomas por parte de A es el nivel de apropiación de los mismos y el uso de ellos dependiendo del contexto, los participantes y la actividad que está desarrollando en ese momento, probablemente A utiliza el idioma inglés teniendo presente que en este contexto el uso de este idioma es muy limitado, lo cual no permite que se presente una comunicación bidireccional con los otros.

En la mayoría de personas con Autismo, dependiendo del nivel del trastorno, se presentan características comportamentales específicas como manierismos, estereotipias verbales, motoras, entre otras. Para este caso, A presenta muchas estereotipias verbales y manierismos, las cuales se presentaron durante todas las observaciones realizadas, en algunas situaciones eran persistentes y en otras se en menor intensidad (p.ej. disminuyen cuando realiza la actividad de pintura). Estos movimientos que realiza pueden funcionar como un sistema de filtración, discriminación o inhibición de estímulos que le permite lograr incorporar y/o atender los estímulos necesarios para desarrollar la actividad o cualquier otra acción que ejecute; también pueden ser utilizados como una

herramienta para interiorizar y ejecutar la actividad recuperando verbalmente la indicación.

Tomando en consideración lo observado en la categoría de expresión artística, durante la elaboración de la pintura se pueden evidenciar dos aspectos relevantes: por un lado, cuando A pinta en la fundación bajo las indicaciones de la docente, no busca contacto con el medio en el que se desenvuelve, además, se observa rechazo hacia los participantes de dicho contexto que pretenden participar o contribuir en la actividad que está realizando. Por otro lado en la cuestión de la motricidad mantiene conservadas capacidades motrices manuales (motricidad fina) y de postura corporal (motricidad gruesa), lo cual se puede afirmar a partir de la actividad observada “evaluación de seguimiento de instrucciones” donde se le solicitó saltar, lanzar, caminar, correr, entre otras, que desarrolló con normalidad. En la cuestión de la motricidad fina que se presentó en las actividades de la pintura, se puede observar que apoya con firmeza el lápiz, realiza movimientos firmes, finos y precisos evidenciando control sobre el objeto y una buena movilización de este para desarrollar cualquier tipo de actividad con él.

Teniendo en cuenta lo que se evidencia en el primer momento que se registra la actividad de pintura se puede decir que probablemente esta funciona para A como una herramienta de que se desempeña como mediador en la expresión de ideas, pensamientos y emociones, al finalizar él procede a exponer su pintura a los demás compañeros que se encuentran en la mesa de trabajo,

posiblemente buscando algún tipo de reacción o comentario por parte de ellos hacia su pintura, y como lo menciona Vygotsky:

La función del signo, consiste, ante todo, en modificar algo en la reacción o en la conducta del propio hombre.- El signo no cambia nada en el propio objeto; se limita a proporcionarnos una nueva orientación o a reestructurar la operación psíquica. (p. 86)

Según lo mencionado anteriormente, el comportamiento de A al exponer la pintura a los demás, se puede deber a que espera obtener una respuesta de los otros, la cual traerá consigo modificaciones que impactan de manera directa o indirecta sus relaciones con los otros creando un intercambio tácito entre él y sus compañeros, evidenciando que la pintura puede ser utilizada como un medio para relacionarse con los otros.

Este comportamiento que se evidenció en esa primera sesión de pintura, no se presentó en siguientes actividades donde realizó pinturas. Las acciones que se presentaron en las demás sesiones de pintura, A al finalizar la deja de lado y se dirige a otro sitio para llevar a cabo otra actividad, demostrando así que no intenta comunicarse a través de la pintura porque para él los otros no muestran la receptividad que puede permitir entablar una interacción

La postura corporal y las verbalizaciones que A presenta durante la elaboración de las pinturas pueden ser interpretados como indicadores que dan a conocer la satisfacción que le genera la actividad. En cuanto a su postura corporal indica disposición para la realización de esta, se ubica de forma cómoda en la silla y mantiene una distancia prudente frente al pupitre, también indica tranquilidad; en cuanto a las verbalizaciones que se observan no tiene la intención de comunicar algo a los demás sino que se expresa como si hubiera un otro que se encuentra de manera implícita, es decir, expresa ideas, emociones o sonidos sin tener en cuenta un receptor que responda, las verbalizaciones no evidencian tener una intención de comunicación real, además de este aspecto se logró identificar la dificultad del sujeto para realizar la actividad de manera espontánea, es decir, a pesar de que tenía la libertad de elegir un tema para la pintura no pudo iniciarse hasta que la docente le brinda las indicaciones, esto se presenta debido a las dificultades que tiene la persona con Autismo al momento de hacer uso de la imaginación, características propias de la patología Autista y que son descritas en un artículo publicado por Kanner en 1943.

9. RESULTADOS

Tomando en consideración los objetivos que se establecieron para la presente investigación se puede afirmar que la pintura en este caso particular si funciona como herramienta mediadora en la relación con los otros. Se pueden identificar dos posibles funciones en relación al uso de la pintura: la primera, A hace uso de esta para la comunicación de ideas y pensamientos, lo que implica que si desea relacionarse con los otros pero son estos quienes no perciben el modo que tiene A para relacionarse con ellos; la segunda, en el proceso de la elaboración pintura se evidenciaron movimientos y expresiones verbales que se pueden asociar a un sistema de regulación frente a situaciones que generan angustia o ansiedad.

Uno de los posibles factores que limitan el uso de la pintura para el desarrollo de relaciones sociales o procesos de interacción es que los compañeros y el personal de la fundación con los que comparte el espacio no ven la pintura que realiza el joven Autista como un método comunicativo, pues no la identifican

como una herramienta que puede mediar en la comunicación con A dado que él no se encuentra inmerso en los sistemas comunicativos establecidos y que son utilizados por los demás.

Las personas pertenecientes a la fundación se presentan como posibles interlocutores, pero debido a que no usa la pintura con fines comunicativos sino con fines instrumentales, en el caso de la docente toma la pintura como una herramienta interventora para desarrollar destrezas motoras (motricidad fina), artesanales, creativas, de autonomía en las actividades y de aprendizaje. Sin embargo, un aspecto relevante que deja de lado la docente al momento de realizar trabajos con actividades de pintura, es explorar la pintura como herramienta para el desarrollo de procesos de interacción y relación con los otros en el Autismo.

10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados demuestran que la hipótesis de investigación puede ser corroborada, puesto que el joven Autista si utiliza la pintura como una herramienta comunicativa para expresar pensamientos o ideas y entablar relaciones con los otros, sin embargo no comparten esta herramienta como medio de comunicación, lo que conlleva a que no se presenten procesos de interacción mas prolongados.

Se puede decir que la comunicación en algunos casos no se presenta con fines comunicativos sino instrumentales, así lo demuestran algunas expresiones verbales o motoras.

La pintura en algunos momentos puede ser utilizada como un sistema de medición que permita regular cargas y tal vez a partir de esta regulación puede tener un acercamiento con los otros

Teniendo en cuenta los diferentes estudios revisados y el enfoque de la fundación frente a la utilización de la pintura como herramienta interventiva, esta trabajaba en el desarrollo de elementos individuales (escucha interior), la atención, la motricidad, la creatividad, entre otros aspectos trayendo consigo una mejora en la calidad de vida. A partir de todo el proceso investigación que se llevó a cabo se puede concluir que la pintura además de tener un efecto positivo a nivel individual, se puede desarrollar otras propiedades como lo son: la comunicación, expresión de emociones y el aspecto social.

Es importante que la pintura sea trabajada en otros ámbitos y darla a conocer como una herramienta que se pueda aplicar en campos como el educativo, el clínico y familiar para que a través de esto se fortalezcan habilidades comunicativas y sociales que llegan a influir en las limitaciones propias del Autismo, esto en vía de la importancia que tiene trabajar en las persona con este trastorno debido a que ellos procesa la información visual espacial y concreta, además de que presentan dificultad en el manejo de información abstracta, característica que hacen parte del lenguaje por esta razón es importante usar instrumentos que estén destinados para trabajar la comunicación.

Resulta oportuno hablar de las experiencias que dejó el trabajo con un Autista, se puede decir que en el caso particular de la observadora no se presentó dificultades al momento de relacionarse con A debido a que se encuentra en una

fase de exploración en la cual él tiene un interés por el género femenino, esto es afirmado tanto por la madre como por el personal de la fundación, además de esto en las mismas observaciones realizadas se evidencia que el trato con las mujeres es diferente al que establece con personas de su mismo género, el contacto no se lleva a cabo de manera espontánea así que se hacía necesario algún tipo herramienta intermediaria (un objeto o persona) para iniciar algún tipo de una interacción.

Cabe agregar que buscar una manera para acercarse al Autista puede resultar complejo debido a la particularidad de los síntomas, características y manifestaciones de la persona siendo necesario emplear un enfoque de acuerdo al caso particular.

Hechas las consideraciones anteriores, en cuanto a las observaciones se encontraron una serie de limitaciones en el transcurso del proceso investigativo pues si se hubiera dado la posibilidad de realizar una mayor cantidad de estas hubiese favorecido el desarrollo de más temáticas o realizar estudios en donde se trabaje en otros contextos la influencia de la pintura en la relación con los otros. Por lo tanto cabe la posibilidad de que los resultados encontrados tomaran otro camino y así mismo nuevos aspectos en los que se podrían haber profundizado.

Finalmente, para concluir es importante implementar un trabajo interdisciplinar centrado en el arte como base para alcanzar una visión más integral y una comprensión más amplia de la persona diagnosticada con Autismo.

11. REFERENCIAS

Aldred C, Green J, Adams C. (2004). A new social communication intervention for children with autism: pilot randomised controlled treatment study suggesting effectiveness. 2004, de Journal Child Psychol Psychiatry. Sitio web: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15482502>

Aguirre R (2013). *Desarrollo de la cognición social en personas con trastorno de espectro autista*.

Bagarollo M, Panhoca I, Ribeiro V. (2012). Características do desenho de um sujeito autista drawing features of an autistic subject. 2012, Sitio web: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/viewFile/1637/1089>

Biffi, M. y Ordoñez, A. (2014). Corporación universitaria Minuto de Dios. *Herramienta de intervención para una niña con autismo en el contexto escolar:*

Emergencia de oraciones sintácticamente correctas y productivas por medio de procedimientos de transferencia de control de estímulos.

Caballero de la Cruz, Javier & Benavente Martín, Milagros (2005). Actas de la primera jornada científico-sanitaria sobre síndrome de Asperger. Programa de intervención de habilidades sociales en individuos con síndrome de Asperger.

Congreso Internacional Virtual de Educación (5º, 7 - 27 de febrero del 2005, Ciudad de La Habana, Cuba) La Psicoterapia en los niños Autistas. Centro Internacional de Restauración Neurológica, 2005. 4.

Correa Silva, María Teresa. *Explorando con el arte el silencioso mundo de un autista*. Tesis para optar al curso de especialización en postítulo en terapias de arte, mención arte terapia. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de arte, 2005.

Cruz Marcelo, Salazar Daniela, Vásquez Magdalena. *Método de intercambio de imágenes picture exchange communication system (pecs), análisis de su implementación en tres centros de recursos especialistas en autismo de la v región*. Seminario para optar al título de profesor/a de educación diferencial con mención deficiencia mental, Valparaíso – Chile, Instituto profesional Helen Keller, 2013.

Cruz C, Javier & Benavente M, (2005). Actas de la primera jornada científico-sanitaria sobre síndrome de Asperger. *Programa de intervención de habilidades sociales en individuos con síndrome de Asperger*.

Daniel, B. & Víctor, P. (2014). *Arte terapia grupal infanto-juvenil en centro comunitario de salud mental familiar.*

Dr. Tataroglu E (2013). *Una experiencia especial en la educación artística: AUTISMO Y PINTURA.*

Eylem, T. A Eylem Tataroğlu special experience in art education: Autism and painting, *European Journal of Business and Social Sciences*, Vol. 1, No. 11, pp 63-68, Febrero 2013. URL: <http://www.ejbss.com/recent.aspx>.

Fernández I (2003). Universidad Complutense de Madrid. *Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas.*

Ferreira, Patrícia Reis; TEIXEIRA, Eny Viviane da Silva and BRITTO, Denise Brandão de Oliveira e. Relato de caso: descrição da evolução da comunicação alternativa na pragmática do adulto portador de autismo. *Rev. CEFAC* [online]. 2011, vol.13, n.3, pp. 559-567. Epub Aug 13, 2010. ISSN 1982-0216.

Flores Díaz, Rafael *desarrollo de la creatividad en alumnos con talento especial. Aula de encuentro*, núm. 15, pp. 43 – 65, Julio 2013

Ganz, J, Simpson R. (2004). Effects on Communicative Requesting and Speech Development of the Picture Exchange Communication System in Children With Characteristics of Autism. 2004, de Journal of Autism and

Developmental Disorders Sitio web:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15449515>

Girolametto L, Sussman F, Weitzman E . (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with autism spectrum disorders. . 2007, de Journal of Communication Disorders Sitio web: <http://eric.ed.gov/?id=EJ783015>

Gonzalez R (2009) La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vygotskiana. 2009, de Omnia sitio Web: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73711473005.pdf>

González, Páez, D, Salcedo, C, Ana Myriam. Inclusión social en un grupo de adolescentes de 14 a 16 años con trastorno autista. Psychologia, Avances de la disciplina, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 203-220 Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.

Julie M. Marckel, Nancy A. Neef, Summer J. Ferreri. (2006). A preliminary analysis of teaching improvisation with the picture exchange communication system to children with autism. 2006, de journal of applied behavior analysis Sitio web: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1389601/>

Lozano S (2014). Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. *La influencia de un taller de Arteterapia en el contacto social de una persona con TEA. Un estudio de caso.*

Lozano Jiménez, Sara (2014). Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. *La influencia de un taller de Arteterapia en el contacto social de una persona con TEA. Un estudio de caso.*

Low, J. Goddard E, Melser. J. (2009). Generativity and imagination in autism spectrum disorder: Evidence from individual differences in children's impossible entity drawings. 2009, de British Journal of Developmental Psychology Sitio web: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19998539>

Martinez J. (2010). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. 2010, Sitio web:

<http://dim.pangea.org/revistaDIM26/docs/AR26autismoestermotos.pdf>

Martínez, S. (2003) *Estudio de caso: crónica de un proceso de investigación con perspectiva de género.* Colima: Publicaciones Universidad de Colima.

Morejón, L (2005). *La pictoterapia en los niños autistas.*

Oliveira R (2013) *La expresión artística y el arte en los niños con síndrome de Asperger.*

Paz Míguez, Maria José & Sineiro García, Clotilde *Juego de ficción: aplicación de un programa de intervención en autismo*, Psicothema, 2006. Vol. 18, nº 1, pp. 9-17.

Dra. Pérez, I. (2011) Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Art. “Autism 70 years after Leo Kanner and Hans Asperger”. Frith U.

Pérez L., Guillén A., Perez M., Jimenez I., & Bonilla M,(---) *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. Recuperado de.
<http://www.adaptacionescurriculares.com/Autismo%201%20ATENCI%203N%20%20A%20TEA.pdf>

Rima L, Toschi P. (S.F). Las emociones de un autista adulto a través de sus numerosos mensajes escritos. Sitio web:
http://www.autismo.com.es/autismo/documentacion/documentos_tecnicos/aspectos_psicologicos/documents/Las%20emociones%20de%20un%20autista.pdf

Rivière, A. (1997) *Desarrollo normal y Autismo, Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo*. Recuperado de

http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2006/TrastDsIIo/Lecturas/Autismo/RivDsIIoNorAut1.htm

Simons, H. (2011) *Estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid:
EDICIONES MORATA, S.L.

Simões. M (2011). Mediadores artístico-expressivos e Interacção Social –
Estudo com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. . 2011, de
Universidade de Évora Sitio web:
[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4858/1/Mediadores%20art%C3%A](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4858/1/Mediadores%20art%C3%A9stico-expressivos%20e%20Interac%C3%A7%C3%A3o%20Social.pdf)
[Dstico-expressivos%20e%20Interac%C3%A7%C3%A3o%20Social.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4858/1/Mediadores%20art%C3%A9stico-expressivos%20e%20Interac%C3%A7%C3%A3o%20Social.pdf)

Valente T. (S.F). A práxis plástica e a criança autista: um estudo
preliminar, de Universidade Federal De Panamá Sitio web:
[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_e_Arte/Painel/](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_e_Arte/Painel/11_12_48_PA184.pdf)
[11_12_48_PA184.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_e_Arte/Painel/11_12_48_PA184.pdf)

Vygotsky, L., (1931) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Obras Escogidas Tomo III.

Vygotsky, L., (1930-1931) *Imaginación y creatividad del adolescente capítulo 12*, Obras Escogidas Tomo IV.

Vygotsky, L., (2006) Psicología del arte, Argentina Editorial Paidós

Wyzga, Diana. *Understanding Autistic Artwork*. Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requisitos para el grado de MA en Educación Artística. Boston University, College Of Fine Arts, 2008.

12. ANEXOS

A continuación se presentan las rejillas donde están registradas las observaciones. La rejilla se encuentran dividida en dos partes donde al lado izquierdo es la Docente representada con la letra E y el lado derecho se encuentra la persona con Autismo y a cada una de ellas se hace un registro de las acciones (lo que se dice y lo que se hace) y estos son representados por las letras E y A.

OBSERVACIÓN DÍA UNO

La primera observación realizada en la fundación FUNDEC tiene como objeto identificar el contexto y sujeto a estudiar. Se toma registro escrito durante una hora y diez minutos (1:10 min) de las acciones del adolescente y su educadora a los cuales se hará referencia en la siguiente tabla.

FECHA: Septiembre 04 2014

LUGAR: Fundación FUNDEC

HORA DE LA OBSERVACIÓN: 8:31 am – 9:41 am

NOMBRE: A.

EDAD: 16 años

E.		A.	
¿Qué dice?	¿Qué hace?	¿Qué dice?	¿Qué hace?
¡Buenos días!	Levanta las manos.	¡Ahh te quiero!	Sonríe y mueve sus manos hacia atrás y adelante chocando las palmas.
Parémonos todos y vamos a caminar alrededor de la mesa.	Ayuda a algunos niños a levantarse de su asiento.	Emite sonidos en tonos agudos, se escuchan palabras entrecortadas en inglés. Gritos no muy fuertes.	Mientras camina busca contacto físico con los demás compañeros tocándolos con ambas manos. Sonríe a los que se ubican a su lado. Toma a su compañero que esta de espalda del hombro, camina en círculos y salta. Levanta sus manos (manoteo) de manera repetitiva.
-Continúa con la actividad-	Observa a A y le señala por donde debe continuar su rumbo.	Owww uuhh bururu bruurru	Mientras camina, pasa por el lado de la observadora, Se acerca a ella y le extiende la mano a manera de saludo.
Bien, ahora saquen sus cuadernos y me los van pasando. Vamos A colócate a trabajar ya.	Se sienta y empieza a revisar los cuadernos de cada estudiante de los cuales está a cargo.	¡Oiaa! ¿what is? I am sorry! Beautiful! ¡very happy! (tono de voz muy agudo)	Saca su cuaderno y lápiz; lo mira por unos segundos. Observa a E y atiende la indicación sonriente,

	Le indica con sus manos a A que debe sacar sus materiales y trabajar, señalando el maletín.		posteriormente levanta su mirada y frunce las cejas.
¿Terminó?	Lo mira fijamente.	-¿terminó? (repite lo que la docente le dice)	Mira el cuaderno detenidamente.
¡Siéntate Juan!	Señala a un compañero de A el lugar (justo en la mesa que esta de frente, tanto de A como de E.) donde se debe sentar.	¡Siéntate!	Señala el lugar que ha señalado (mesa de enfrente) anteriormente su educadora (E.).
-Oye A esto no es así, mira lo que debes hacer es completar esto. -¿Que dice aquí? - En español -Usted Sabe cómo se dice en español, a ver ¿cómo se dice? -No.	-Le señala con el dedo índice el error que ha cometido en el cuaderno. -Señala la palabra e insiste en que la mencione en español, no en inglés. - Su dedo es retirado por la mano de A. -A. retira su mano del cuaderno por segunda vez, ahora con sus dos manos. -Decide alejarse un poco de manera paulatina, con el cuaderno en sus manos.	-Naoo... - Ahhh -Nooo, nooo, mio -palabras incomprensibles - "Bird".- -Ahhhww... ooo...-	-Mira su cuaderno, donde le señala la docente, frunce el ceño y cierra los ojos por breve tiempo. -Mira a la docente e inmediatamente vuelve su mirada al cuaderno, ahora tratando de quitar el dedo que lo señala con la mano. -Al no poder retirar el dedo frunce más las cejas y lo vuelve a intentar, ahora con sus dos manos agarrando el dedo de E intentando alejarlo del cuaderno. - Frunce nuevamente el ceño. - Pasado un breve lapso de tiempo accede a la instrucción de la docente y entrega el cuaderno.

Camilo permítame su cuaderno y ¿terminó la actividad?	Toma el cuaderno un estudiante para revisar el proceso de elaboración.	¿What are you doing?	Mira detenidamente a la docente
A hágame el favor de prestarme el borrador	Levanta la mano esperando que A le pase el borrador	Noooo ahhhh noo ahhh... Ok	Le entrega el borrador a la profesora
			-suspende actividad- Se lleva las manos a la cabeza, arruga la cara y cierra los ojos. Le saca reiteradamente punta al lápiz en cada pausa.
-Revisa cuadernos de los demás estudiantes		¿Qué fue eso?	Suspende actividad, y se coloca en un estado de alerta, mira a todo su alrededor y abre los ojos en gran medida.
-Bueno, antes de tomar el refrigerio realizamos la oración.	-La docente se pone de pie y comienza a recitar una oración-	-Repite la oración de manera exacta a la docente (en español).	Junta las manos y sigue con la mirada las acciones la docente.
-¡no se levante que no ha terminado todavía!	-dirige su mirada a A		Frunce el ceño y arruga su rostro.

OBSERVACIÓN: DÍA 2

FECHA: Septiembre 19 2014

LUGAR: Fundación FUNDEC

HORA DE LA OBSERVACIÓN: 8:20 am – 9:10 am

E.		A.	
¿Qué dice?	¿Qué hace?	¿Qué dice?	¿Qué hace?
-Buenos días. Por favor todos dejan los cuadernos en la maleta y vuelven acá.	Se dirige hacia el grupo y se ubica frente a las mesas unidas en las que están ubicados los niños.	-Oaoaoa... what? - -A moment! ¿Dónde está maleta? Don't pick up maleta.	Se dirige con prisa hacia el lugar donde guardan los maletines. Cierra los ojos, ubica las manos en la cabeza, ojos muy abiertos y camina de un lado a otro.
-Muy bien, ahora todos vamos a caminar hacia la parte de afuera, síganme yo les indico hacia dónde vamos. Vamos! -¡Andrés por acá! -	Se ubica en la salida del salón de terapias y dirige los estudiantes hacia un pasillo ubicado en la parte de exterior. Mira a los estudiantes. Mira a Andrés a los ojos e indica con la mano hacia donde se debe dirigir.	Dice palabras entrecortadas (en inglés) y emite gritos en diferentes tonos (agudos o templados). Gritos no muy fuertes, grita más fuerte cuando E. da las indicaciones. Igg... Ohhh nooo -Así no! No no no no así no no no...- -Sorry... - -Ahhh i want to go home!!!!	Se ubica en la parte de atrás del grupo y avanza, pero detiene su marcha y se queda de pie. Agitan sus manos bruscamente, se balancea hacia atrás y adelante; con la cabeza realiza movimientos bruscos hacia abajo. Mira a E la sigue caminando, frunce el ceño, arruga las cejas, tuerce la boca, saca la lengua, guiña uno o ambos ojos con; a la vez, emite gritos agudos. Posteriormente levanta sus manos (manoteo) y frunce el ceño.
-Buenos días (fisioterapeuta) (Fisioterapeuta) ¿Qué es esto?	Ingresa sonriente y con una bolsa de caramelos en su mano. Le entrega un dulce a A	-It's a Candy-	observa al fisioterapeuta Extiende su mano izquierda para recibir el caramelo. Sonríe al recibir el caramelo. Luego frunce el ceño, inclina la cabeza hacia

			abajo con los ojos arriba. Se queda con el caramelo en la mano derecha. No termina actividad con E y guarda en su bolsillo el caramelo.
-Muy bien todos sentados. Ahora todos van a estirar los pies hacia adelante, igual que las manos, tocando la punta de los pies Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez. Ahora así. Vea A así no. Míreme así.	Se sienta en una pequeña mesa y da inicio a la revisión evaluativa de las actividades que indica tomando nota en un cuaderno. Realiza posturas indicadas, sentándose en la misma posición que ha dicho al grupo.	-Whooo!!- -¡Pies adelante!- -¡Manos adelante!! Repite: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez. Nooooou nooo así nooo	-Lleva los pies hacia adelante, luego, igual sus manos tocando la punta de los pies con los dedos. Mira a E y frunce el ceño cuando. Observa lo que hace E a la vez manotea y sacude los pies.
La docente menciona los nombres de los compañeros: - Jose, muy bien Continúa llamando a lista.	Mira en su lista y comienza a revisar la realización de los ejercicios y asigna nota.	- ¡presente!	A dirige su mirada a la docente mientras realiza el ejercicio.
	La docente realiza el ejercicio que les está pidiendo realizar.	-Oohhh – -ahhhh – (Frases no comprensibles en inglés y español)	Observa detenidamente y luego mueve los brazos y las piernas tal como lo hace E (Realiza la actividad)

-A mira como estoy haciendo la actividad	Mira a A fijamente.		Estira nuevamente.
-A así no es el ejercicio	Muestra como cruzar las piernas	- Oohh ahhh-	Mira como la docente realiza la actividad, frunce el ceño, mueve las manos y cierra los ojos
-A contemos hasta 10-		1,2,3,4,5,6...7,8,9,10	Mira detenidamente a la docente.
-Ahora realizaremos este ejercicio. -A eso no duele no hemos terminado el ejercicio para que diga que te duele-	Estira una pierna y luego recoge la otra pierna	oohh oohh auch auchh! Oohhh aahhh	Mira como la docente realiza el ejercicio, frunce el ceño.
-Vamos a tratar de poner una pierna a un lado... ¡Córrase! Para que no estén tan pegados.	Camina cerca de los participantes y los observa fijamente para evaluar actividad.	-Auuuu-	Coloca una pierna al lado. Realiza ejercicio.
-¡A así no!-	Se hace en frente de A.	-No, no tengo la pierna debajo de la otra -¡Now!- -auu-	Sacude las manos y cierra los ojos. Golpea la cabeza contra la pared mientras cierra los ojos.
- A. ¿qué pasa?	Mira a A detenidamente.	-Sorry-	Se queda sentado en su lugar y mira al suelo.
-Bueno, ahora nos sentamos y descansamos un rato con las piernas cruzadas... ¿Cómo son las piernas cruzadas?-	Se levanta mientras observa a cada participante de la actividad.	-Balbucea-	Estira las manos y las sacude. Contrae su rostro y cierra los ojos.
-¡A!- -Bueno ahora vas a tirar la pelota	Lo mira fijamente e indica lo que debe hacer.	¡Presente! Okay.	Mira la pelota, luego el tarro, mirada fija y toma postura para lanzar la

dentro del tarro. ¡Eso!	Aplaude.	Owww Oooooo Ahhh ¡Ohhh Yeah! ¡Yeah!	pelota. Primer lanzamiento y falla. Segundo y falla. Tercer lanzamiento y logra meter una de las pelotas en la canasta. Brinca y sonríe.
¡Eso!	Aplaude.	Yeahhh!! Sii	Aplaude porque uno de sus compañeros ha logrado meter la pelota en el recipiente.

OBSERVACIÓN DÍA TRES**FECHA: Octubre 11 2014****LUGAR: Fundación FUNDEC****HORA DE LA OBSERVACIÓN: 8:30 am – 10:10 am**

E.		A.	
¿Qué dice?	¿Qué hace?	¿Qué dice?	¿Qué hace?
Buenos días.	Se sienta en la mesa con todos los niños.	Dice palabras en español e inglés que no se pueden escuchar bien.	Se sienta el lado derecho de E.
A, hoy vas a dibujar	Toma con su mano	Dibujoo!	Sentado, mira a E, mira hacia arriba y luego

	la mitad de un octavo de cartulina, luego lo coloca frente A, le entrega un lápiz.	¿Vas a dibujar? Dibujar, dibujar...	mira sus manos; realiza movimientos con ambas manos, se toma la cabeza y mueve rápidamente la cabeza. Mira la cartulina que ha sido colocada por E encima del escritorio y recibe el lápiz.
A vas a hacer un dibujo.	Mira al sujeto A, luego la cartulina, señala en una parte de esta indicando donde debe dibujar.	Dibujo, dibujo, dibujo...	Observa la cartulina, igual que el lápiz, no sigue la instrucción dada por E.
Voy a hacer una línea, siempre que A va a dibujar se le hace una línea, una bola, algo, para que el continúe el dibujo.	-Mira y habla con observadores, argumentando porque hace la línea curvada.	-¿What? Ooohh... Dibujo, dibujar...	Movimientos con las manos. Tapa levemente una parte de su boca con la mano, murmura algo (no se comprende que es) y mira uno de los observadores.
A vamos dibujar.	Toma el lápiz de A, realiza una pequeña línea curvada en la parte central de la cartulina. Se va y se acomoda en su asiento de calificaciones.	Leve grito con vos aguda.	Mira la línea hecha por E. Recibe el lápiz. Comienza a dibujar a partir del trazo realizado por E, haciendo una manzana con trazos firmes y definidos. A dirige la mirada hacia donde está ubicada E. Se inclina hacia al frente del dibujo, enfoca su atención a la acción que ejecuta (dibujar) con el lápiz,

			continua trazando la línea hacia arriba sumando otra curva a la línea, forma con precisión una hoja de árbol tamaño mediano; luego, hace una línea que se inclina hacia abajo y por ultimo realiza un circulo con curvas a sus lados, dibujando unas uvas.
¿Qué es esto? Sí, pero ¿qué es esto? Dímelo en español	Mira la cara de A. Señala uno de los dibujos realizados por A en la cartulina.	Dice: falta Apple Manzanas Fresas Bananas	Se encarga de terminar detalles del dibujo trazando algunas líneas suaves en este. Señala y nombra los dibujos que ha realizado, el primero siguiendo a la solicitud de E, el resto por iniciativa propia.

¡Hágale pues!	Observa que A se ha distraído, lo mira y le habla.	Ohhh... Feliz... Oww.. Yeahh! Dice otras palabras que no se comprenden.	Observa detenidamente y con mirada fija lo que va dibujando. Se detiene en la actividad, mira alrededor, mueve repetitivamente manos y cabeza, luego mueve todo el cuerpo de manera repetitiva. Se distrae de la actividad que realiza, mira a su alrededor y responde al estímulo que proviene del medio.
Señala un niño de la clase.	Hey, ven acá.	¡Ven acá!	

¡A lo estamos esperando! Que espera, mucha demora para un dibujo, hágale pues. ¿Qué es esto? En español Si en español ¿Cómo es? Naranja ¿Ya termino?	Mira a A fijamente. Mira a A.	¿Qué pasa? What Orange Españool ¡Naranja! Goo... go go go go! Good! Go go go go go go go go.. Acento la cabeza hacia arriba y abajo, y dice oohh sii	Mira a E y vuelve a la actividad de pintar, acata la instrucción. Dibuja un banano, luego un circulo (el cual dice ser una naranja). Se detiene por un momento, tararea una canción y vuelve a retomar la actividad. Hace una pequeña bola, luego adiciona dos más y dibuja unas cerezas. Se detiene cuando ha terminado el dibujo. Mueve la cabeza hacia arriba y abajo.
Bueno ahora tienes esta otra cartulina Bueno, ahora vas a hacer este.	Toma el dibujo que ha realizado A, lo retira. Luego, toma la otra mitad del octavo de cartulina y lo coloca	Mira a E. Observa con detalle el nuevo trozo de cartulina. Se ríe y mueve	Toma el nuevo trozo de cartulina, lo deja encima de la mesa.

	frente al joven.	manos y cabeza repetidamente.	
Dibuje ese de allá.	Señala el octavo de cartulina que le ha entregado a A.	Repite lo dicho por E: “dibuje ese de allá”	Mira la cartulina, pero no sigue la instrucción. Se toma la cabeza con ambas manos y realiza movimientos repetitivos con las manos sacudiéndolas.
Estoy esperando.	Realiza una línea horizontal que a traviesa el medio octavo de cartulina, la cual se ubica en posición horizontal.	Emite sonidos, gritos y palabras entre cortados.	Mira detenidamente a la docente y la línea que esta realiza.
Estoy esperando, dibuje.	Señala el octavo de cartulina.	.	No sigue la instrucción dada por E. Mira a E. Comienza a dibujar a partir de la línea realizada por E. Tararea mientras dibuja
		Dice: oohh oohh auchh! Oohhh aahhh (Tararea canción mientras dibuja)	Procede a la realización del dibujo, e inicia realizando unas pequeñas líneas curvadas en forma ascendente, conformando una pirámide a partir de líneas que traza en forma de u, lleva el trazo hacia arriba hasta llegar a la mitad de la cartulina, y luego,

			continúa haciendo las líneas curvadas pero ahora de forma ascendente hasta llegar al otro extremo de la cartulina. Entre las líneas curvadas que realiza y la línea primeramente realizada Por E conforma una pirámide pequeña en la mitad de la cartulina. Se detiene en la actividad de dibujar.
Te estoy esperando. Continúe...	Mira a A, luego toma un lápiz y procede a dibujar un pequeño árbol entre las líneas anteriormente trazadas y que atraviesan toda la cartulina en forma horizontal. Mira a A, solicita que siga.	Ooow...	Observa el árbol que E ha dibujado, toma el lápiz, luego la cartulina y procede a realizar cerca donde E hace el árbol, una palma, similar al árbol en tamaño pero de diferentes características en sus hojas (puntudas). Continúa realizando el dibujo con más palmas de similares características a la que dibujo antes. Una vez termina las palmeras y dibuja algunos árboles, dibuja un cielo con muchas nubes.
¿A necesitas ayuda?	Abre las palmas de las manos.	No!	Sacude las manos y cierra los ojos.

Observador dice: por aquí pasa el río. E corrige diciendo: río no, río. Río, río. ¿Cómo se dice? Río Hágalo.	Señala un punto inferior de la cartulina en la cual hace A su dibujo y muestra por donde puede pasar el río. Señala la parte inferior de la cartulina.	Ohh no no no no... Espera, espera, espera... Señala el punto donde le han señalado y Dice: Río, río. ¿Río? El río Río, río.	Mira a E. Se agita, detiene la actividad de dibujar, levanta la mano y toma el dedo que señala un punto en la cartulina, donde observador señala. Procede a dibujar, dibuja una concha u otra imagen con forma extraña, a su lado hace una estrella de mar. Finaliza el dibujo.
¿Qué es esto?	E lo mira.	Se lleva al oído el dibujo Mira a E, no dice nada.	Dibuja una caracola
Bueno ahora sí vamos a pintar, ¿Qué colores vas a utilizar?	Coloca las pinturas frente a A. Señala las pinturas ubicadas en el escritorio frente a A.	Aaazul... Amarillo... y rojo!	Estira las manos y toma las pinturas que ha nombrado.

Destapa la pintura azul.	Lo mira fijamente e indica lo que debe hacer con la mano.	¿Azul? Azul... Mira la pintura azul	Mira la pintura azul, y previo a ejecutar la orden recibida de E, realiza un movimiento con la mano que abrirá la pintura azul por encima del recipiente, haciendo como si girara o estuviese abriendo la tapa de la pintura sin tomar el objeto en sus manos, solo por encima de este.
¿Qué colores estoy haciendo? En español	Deja caer la pintura azul y blanca en una tablilla que está encima de la mesa. Mezcla estos dos colores. Lo mira fijamente a la cara.	Blue light ¡Azul luz!	Se detiene por un momento, mira a E. Mira fijamente lo que realiza E.

OBSERVACIÓN DÍA CUATRO**FECHA: Octubre 11 2014****LUGAR: Fundación FUNDEC****HORA DE LA OBSERVACIÓN: 9:30 am – 10:35 am**

E.		A.	
¿Qué dice?	¿Qué hace?	¿Qué dice?	¿Qué hace?
			Desde el comienzo de la sesión A esta aislado del grupo, sentado en una silla retirada del salón de clases y próxima al salón de fisioterapia y la salida.
¡A! ¡Venga!	-lo mira fijamente.-	- ¡No wait!	-se balancea en la silla-
-¡A! Venga y coma el refrigerio-	-organiza a los estudiantes en mesas para dar refrigerio-	-¡lonchera!- Ooou yess	Se levanta de la silla. Se dirige hacia el salón de clases, toma su maletín y lo abre; saca lonchera, se sienta en su puesto, abre la lonchera y empieza a comer. Termina al cabo de un rato y regresa a la silla.
-A vamos a hacer la tarea. Mira vas a hacer esto pero te vas a sentar en tu puesto primero, vamos.	Se levanta de su asiento, se dirige hacia donde está sentado A llevando un cuaderno en la mano, muestra el	Ooooww No Si si si Buburururu	-dirige su mirada hacia E, estira las manos y recibe el cuaderno. Mueve repetidamente manos y cabeza.

	cuaderno y señala el espacio donde tiene la actividad. Explica la actividad		Mira a E mientras le explica la actividad.
	Vuelve a su asiento donde revisa cuadernos de otros estudiantes, se levanta a revisar que ha hecho A.	What Palabras entrecortadas	Se levanta rápidamente de la silla. Manotea. Mientras frunce el ceño vuelve a su puesto caminando. Se sienta en su puesto, tapa levemente su boca con la mano y dice algo entrecortado. Mira el cuaderno, se lleva el lápiz a la boca, juega con él en las manos, lo mira de punta a punta.
-Trabaje A. Trabaje -No haga lo que está pensando hacer- D: -¿Qué estás haciendo?	Se levanta de su asiento, y se ubica al lado de A. Insiste. -toma el brazo de A. Se acerca por la parte de atrás de A y se hace a su lado, mirándolo. Don su mano intenta alejar la mano de A. que se aproxima a su seno, lo mira fijamente.	Noo A trabajar ¡Trabaje A trabaje! -What's up! Stop Noou	Mira a E. -levanta la mano derecha y le da una palmada en el brazo a E. Recoge su mano hacia atrás, se detiene y mira hacia el suelo. -pone la mano derecha en la espalda y desciende yendo hacia adelante, hasta llegar al roce con el seno de D. Mira la hoja de la actividad en el cuaderno.

	-revisa actividad de los otros niños y jóvenes participantes de la actividades- Niño no sigue juego que busca A con globo.	-tararea mientras realiza la actividad- -canta una canción.	Inicia la realización de actividad. -detiene actividad- Mueve sus manos, cabeza y cuerpo balanceándose. Se levanta y se dirige al baño. En el camino salta y sacude las manos. Se sienta nuevamente en la silla asilado. Se queda mirando a un niño que juega con un globo. Toma el globo. Lo tira al niño, espera que se lo devuelva. Mira al niño. Se dirige nuevamente a su puesto. -no retoma actividad, se queda mirando a su alrededor, mueve manos y cabeza de manera repetitiva.
--	--	---	--

OBSERVACIÓN DIA CINCO

FECHA: NOVIEMBRE 14 2014

LUGAR: Fundación FUNDEC

HORA DE LA OBSERVACIÓN: 8:50 am – 9:50 am

E.		A.	
¿Qué dice?	¿Qué hace?	¿Qué dice?	¿Qué hace?
A hoy vas a pintar las palabras acá, y las escribe en la parte de atrás.	Toma una hoja, la señala mientras mira el punto señalado y a A al tiempo; dobla la hoja por la parte de atrás a medida que explica.	¿What are you? Ooouu yes	Mira donde le señala E en el cuaderno. Dice palabras en inglés mientras tapa con la mano un parte de su boca. Mueve reiterativamente manos y brazos. Empieza la actividad que le indica E.
J! Cuaderno!	Se dirige hacia la mesa central del salón e inicia a calificar y asignar actividades a otros niños.	Dice en inglés: i see the clue	Se detiene en la actividad, mira a su alrededor, mira al compañero del lado, toca con ambas manos el brazo del compañero, mira el brazo, luego su hombro y cara; le da varias palmadas. Luego, lo toca en el brazo con el dedo índice e intenta introducirlo. Repite la acción de introducir el dedo pero ahora con más fuerza. Continúa haciendo actividad. Bostezo.
¿A. Que haces?	Mira hacia donde está ubicado A.	¿Qué haces? How where do you	Se detiene en la actividad, mira a E, mira a su alrededor y dice palabras entrecortadas. Mira a E. Mueve manos y

¿Por dónde vas? Mira aquí. ¡Que no! Haber, haber, valla siéntese. ¡No! ¡Valla siéntese! Dice E: ¡A! ¡Valla siéntese hágame el favor!	Maestra X (retirada de A) del lugar habla a otro joven, le mira y le hace una pregunta. Esta maestra no atiende a lo dicho por A, No presta atención. Observa que A se levanta; lo ignora. Mira a A con gesto fruncido a la cara. Señala al lugar donde debe sentarse. Con su mano aleja el cuaderno de A. Habla fuerte desde la mesa en la que está ubicada. Levanta su mano.	Repite lo dicho por la maestra X: - Por donde vas. Mira. Owww... Ahh noooou noo... I am sorry... ¡A valla siéntese! Sentado	cabeza. Mira hacia donde está ubicada maestra X. Tapa sus oídos. Mira a la maestra que habla. Toma su cuaderno y lo levanta. Toma su cuaderno con ambas manos, se levanta de su asiento y se dirige hacia donde esta maestra X. ofrece el cuaderno a la maestra X, extendiendo sus manos al frente, donde esta ella y le toca el brazo con el cuaderno. Luego desliza cuaderno lentamente por el hombro de E hasta llegar al seno. Mira a la maestra X a la cara. Retrae el cuaderno y encoje su cuerpo, esconde la cara en la espalda de ella, y se toma la cabeza con las manos. Se dirige hacia su asiento.
	Retoma revisión de cuadernos.		Toma el lápiz, lo mira detenidamente tomándolo con ambas manos.

		(sonidos no comprensibles)	Continúa realizando actividad. Tapa oídos al escuchar a la maestra X. hablar a un compañero de clase.
¡A! ¿Ya termino?	Mira hacia donde esta A. Compañero mira y responde sonriendo. Le toca la mano.	Canta y tararea mientras realiza actividad. Nooooou How ready! Uuuu oooo How are it did?	Se detiene en la actividad. Mira a su alrededor, se levanta del asiento. Vuelve a sentarse en el asiento. Mira al compañero de al lado, toma su brazo y le da un leve golpe con la mano empuñada. Sonríe con el compañero. Pasa su brazo por encima del hombro de compañero.
A Venga reviso que ha hecho. Bueno está bien valla siga y cuando termine lo trae.	Mira hacia donde se encuentra A. Recibe cuaderno y lo mira a la cara. Le entrega en la mano el cuaderno.	Wwww... Voy Noo nooo you you you you	Toma su cuaderno y lo lleva a E. Estira las manos con el cuaderno y toca brazo de E. Estira los brazos y recibe cuaderno. Mueve Mueve sus manos y la cabeza, también salta, vuelve y se sienta en su puesto. Sentado en su puesto continúa actividad.

¿A dónde vas A? Quédese allí.	Mira a A. Le señala el asiento.	Have. Sigo. Hable.	Se coloca de pie y se queda así por un momento sin moverse. Atiende la instrucción de E y se sienta de nuevo.
¿A ya termino? Venga miro.	Mira donde esta A, y lo llama con la mano.	I am finish!	Se coloca de pie, mira a su alrededor, levanta las manos y grita. Se dirige donde esta E y entrega la actividad
Pero aquí falta. Vea complete esta línea, valla y termine.	Recibe la actividad, observa el cuaderno y señala un punto de la hoja. Entrega el cuaderno a A.		Mira donde señala E y la mira a ella también. Recibe su cuaderno con ambas manos.
Am am am No señor. A ver que esto no es suyo.	E. mira detenidamente a A mientras este mira al rededor. Estira su brazo y detiene la mano de A antes de que la meta en la cartuchera. Controla la mano de A para que no logre meterla en la cartuchera.	Wooo wooo wooo Miio mioo Noo mio mio mio Ooouu No no no no	Aun frente a E observa una cartuchera con colores que está encima de la mesa, luego estira su mano y al momento de introducirla interfiere E con la mano. Hace fuerza con la mano de E, forcejea un poco para poderla meter pero no le deja. Continúa su rumbo al asiento tras no poder meter la mano en la cartuchera.

Maestra X, dice a otro niño: venga, con esto se saca la punta. No no no A. ¿Qué hace? Eso no es suyo, es de M. E: ¡Eso no es suyo, hágame el favor y lo devuelve al dueño! Ahhh no pero así, hágame el favor y lo entrega bien. Jumm pues pide disculpas, pero ojala lo hiciera en un idioma que el otro le entendiera.	Maestra X, de pie, esta con un niño que está sentado sacando punta al lápiz. Cerca en la mesa hay una cartuchera. Se sorprende y da un pequeño brinco. Intenta tomar la mano de A pero no puede. Le intenta forcejear el color que A. ha tomado. No se lo quita. Maestra E interfiere y le habla desde la mesa en la que ha estado sentada. Mira a A a la cara.	Ooooooww nooo Eso no Nooo noo mio mio mio mio mio mio Oooohh noo noo Noo porque Oooooow nooo Wo ooo woo woo I am sorry	Sujeto A pasa frente a la otra maestra, la mira y mira la cartuchera que ella tiene enfrente. Rápidamente, de un brinco mete la mano en la cartuchera y toma un color. Se aferra fuertemente al color, tomándolo con las manos y luego lo protege con todo el cuerpo, forcejea con maestra y no lo suelta. Mira el color, mira a su alrededor y el joven al cual le dice E pertenece el color; frunce el ceño y tira por la mesa el color al dueño. Dirige mirada al suelo.
--	---	---	--

Ya termino, miro.	Mira un cuaderno mientras le habla a A. Levanta la mirada y recibe cuaderno de A.	I am finish!!	Se sienta y retoma actividad. Levanta la cabeza y habla. Se levanta y se dirige hacia donde E le entrega el cuaderno y se aleja caminando; se dirige a la puerta (salida) de la fundación. Asoma la cabeza hacia afuera. Ingresa a la oficina de al lado, toca varios objetos con las manos.
¡A venga!	Mira hacia atrás, donde se encuentra A. le entre el cuaderno y solicita que se sienta en su puesto.		Se dirige hacia el puesto de E. recibe su cuaderno con las dos manos. Se dirige a su puesto y se sienta. Toma el lápiz, abre y raya en el cuaderno.
Eso. Valla siente a su puesto.			Al escuchar cantar a E mira hacia el lugar del cual proviene el sonido, frunce el ceño y se tapa los oídos.
E. canta una canción y tararea.	Mientras canta o tararea canciones en tono alto, califica y asigna actividades en su mesa.	Noooo Owww noo Como asiii Como asi ¿Qué paso? Nooo ahh	Mira a E, le manotea y luego se tapa nuevamente los oídos.
¿Qué paso de qué? Lo que pasa es que usted no trabaja. A ver siga en lo suyo.	Sonríe, y se dirige a A mirándolo a la cara.		Luego va a un asiento que está retirado del grupo y se sienta ahí.

OBSERVACION SEIS

FECHA: NOVIEMBRE 21 2014

LUGAR: Fundación FUNDEC

HORA DE LA OBSERVACIÓN: 8:50 am – 9:50 am

E.		A.	
¿Qué dice?	¿Qué hace?	¿Qué dice?	¿Qué hace?
Hágale un dibujo a ella. ¿Quiere hacerle un dibujo a ella o no?	Señala la observadora que se encuentra enfrente. Entrega un octavo de papel cartón con fondo blanco, las pinturas y el pincel.	Pintura Si querer	Observa a la persona que señala E, asienta la cabeza. Observa los materiales que le colocan encima de la mesa.
Bueno hágale pues. Destape las pinturas.	Le señala las pinturas.	Pintura. Oooww Ohhh	Observa las pinturas que están frente a sí. Coloca la mano derecha por encima de la pintura azul (aprox. 5 o 10 cts.) y hace movimiento giratorio con su mano dos veces, luego, toma la pintura y la destapa.
	.		Inicia el dibujo. Toma el pincel, observa la pintura de color azul y parte de la parte central del papel orientado un poco al lado derecho. Hace un punto azul, realizando movimientos circulatorios con la mano. Se ríe. Mueve manos

		We have a circle It is beautiful We did it Mientras pinta, también canta una canción en inglés: “We are done, we are done”	agitadamente, también la cabeza. Se detiene en la actividad de pintar, mira las pinturas, toma pintura amarilla y la agita en repetidas ocasiones. La acerca a su oído mirando hacia arriba. Hace un punto en la parte inferior de donde ha hecho anteriormente el punto azul. Lava el pincel. Toma la pintura azul, la abre realizando movimientos circulares con la mano tal como hizo para abrirla en la primera ocasión, pinta alrededor del punto que ha pintado amarillo, luego traza una línea curva que rodea lo pintado de amarillo, une los dos puntos (amarillo y azul) y conforma un solo círculo de color verde claro. Tapa la pintura amarilla. Luego, toma pintura roja, realiza movimientos circulatorios con la mano por encima de pintura, la toma, la bate y la destapa. Introduce el pincel y realiza un círculo; luego tapa la pintura roja. Toma pintura blanca,
--	--	---	--

		realiza movimientos circulatorios con la mano por encima de pintura, la toma, la bate y la destapa. Hace un círculo cerca del punto rojo realizado anteriormente. Combina los colores rojo y blanco, forma el color rosado. Se detiene en la actividad, se coloca de pie, mira a su alrededor y se dirige caminando hacia un espejo que está ubicado cerca a E, se para frente al espejo y sonríe, se toma la cabeza con ambas manos y abre la boca, se mira de manera lateral, se toma el estómago y hace con ambas manos movimientos circulares. Luego sube a un muro que hay detrás y da un brinco mientras abre grande boca y ojos. Se mira en el espejo. Mueve manos y cabeza reiterativamente. Brinca en repetidas ocasiones. Se dirige caminando hacia donde está ubicado profesor F, se devuelve dónde estaba antes y baila frente al espejo tomándose la barriga y la cabeza con una mano diferente al tiempo, también canta una canción en inglés, sonríe. Escucha y atiende canción (estimulo que proviene de la calle) y repite lo que
--	--	--

			dice la canción.
¿Termino?	Mira a A	Noo Venga aquí Se sienta en su lugar We are done	Retoma la actividad de pintar. Toma pintura roja y retoca una parte de un círculo que ha dibujado. Se detiene en la actividad de pintar y se levanta del asiento. Sonríe. Se dirige a la salida. Al momento, vuelve corriendo y saltando al salón. Se sienta en su puesto.
Haber A ¿Qué otra cosa podemos hacer acá? Hay muchas partes en blanco.	Señala la parte izquierda de la cartulina, que se encuentra con un espacio vacío. Le entrega un lápiz.		Mira a E. observa el punto que señala.
	Señala otra vez la parte izquierda de la cartulina.		Observa otra vez el espacio de la hoja que le señala E. Recibe el lápiz y dibuja al lado izquierdo, sobre el borde, la figura de un castillo trazado a la mitad. Mira el dibujo.
¿Qué podemos pintar? Mmm ¿qué es eso? En español. Castillo no, Castillo.	Señala el castillo que acaba de dibujar A.	No Nada	Mira a E. Observa el castillo.
	Señala el castillo	Castilo castilo Castillo	Frunce el ceño y mira el castillo, luego a E. y el punto que señala, baja la mirada para concentrarse en la cartulina.
Pinta de color gris	Señala el castillo con el dedo.	Nooo ¿Why?	

OBSERVACION DIA SIETE

FECHA: NOVIEMBRE 28 2014

LUGAR: Fundación FUNDEC

HORA DE LA OBSERVACIÓN: 8:50 am – 9:50 am

E.		A.	
¿Qué dice?	¿Qué hace?	¿Qué dice?	¿Qué hace?
Hágale un dibujo a ella. ¿Quiere hacerle un dibujo a ella o no?	Señala la observadora que se encuentra enfrente. Entrega un octavo de papel cartón con fondo blanco, las pinturas y el pincel.	Pintura Si querer	Observa a la persona que señala E, asienta la cabeza. Observa los materiales que le colocan encima de la mesa.
Bueno hágale pues. Destape las pinturas.	Le señala las pinturas.	Pintura. Oooww Ohhh	Observa las pinturas que están frente a sí. Coloca la mano derecha por encima de la pintura azul (aprox. 5 o 10 cts.) y hace movimiento giratorio con su mano dos veces, luego, toma la pintura y la destapa.
	.	Were have circle It is beautifull	Inicia el dibujo. Toma el pincel, observa la pintura de color azul y parte de la parte central del papel orientado un poco al lado derecho. Hace un punto azul, realizando movimientos circulatorios con la mano. Se ríe. Mueve manos agitadamente, también la cabeza.

		We did it Mientras pinta, también canta una canción en inglés: “We are done, we are done”	Se detiene en la actividad de pintar, mira las pinturas, toma pintura amarilla y la agita en repetidas ocasiones. La acerca a su oído mirando hacia arriba. Hace un punto en la parte inferior de donde ha hecho anteriormente el punto azul. Lava el pincel. Toma la pintura azul, la abre realizando movimientos circulares con la mano tal como hizo para abrirla en la primera ocasión, pinta alrededor del punto que ha pintado amarillo, luego traza una línea curva que rodea lo pintado de amarillo, une los dos puntos (amarillo y azul) y conforma un solo círculo de color verde claro. Tapa la pintura amarilla. Luego, toma pintura roja, realiza movimientos circulatorios con la mano por encima de pintura, la toma, la bate y la destapa. Introduce el pincel y realiza un círculo; luego tapa la pintura roja. Toma pintura blanca, realiza movimientos circulatorios con la mano por encima de pintura, la toma, la bate y la destapa. Hace un círculo cerca del punto rojo realizado
--	--	---	---

			anteriormente. Combina los colores rojo y blanco, forma el color rosado. Se detiene en la actividad, se coloca de pie, mira a su alrededor y se dirige caminando hacia un espejo que está ubicado cerca a E, se para frente al espejo y sonríe, se toma la cabeza con ambas manos y abre la boca, se mira de manera lateral, se toma el estómago y hace con ambas manos movimientos circulares. Luego sube a un muro que hay detrás y da un brinco mientras abre grande boca y ojos. Se mira en el espejo. Mueve manos y cabeza reiterativamente. Brinca en repetidas ocasiones. Se dirige caminando hacia donde está ubicado profesor F, se devuelve dónde estaba antes y baila frente al espejo tomándose la barriga y la cabeza con una mano diferente al tiempo, también canta una canción en inglés, sonríe. Escucha y atiende canción (estimulo que proviene de la calle) y repite lo que dice la canción.
¿Termino?	Mira a A	Noo Venga aquí Se sienta en su lugar We are done	Retoma la actividad de pintar. Toma pintura roja y retoca una parte de un círculo que ha dibujado. Se detiene en la actividad de

			pintar y se levanta del asiento. Sonríe. Se dirige a la salida. Al momento, vuelve corriendo y saltando al salón. Se sienta en su puesto.
Haber A ¿Qué otra cosa podemos hacer acá? Hay muchas partes en blanco. ¿Qué podemos pintar? Mmm ¿qué es eso? En español. Castilo no, Castillo. Pinta de color gris	Señala la parte izquierda de la cartulina, que se encuentra con un espacio vacío. Le entrega un lápiz. Señala otra vez la parte izquierda de la cartulina. Señala el castillo que acaba de dibujar A. Señala el castillo Señala el castillo con el dedo.	No Nada It is a castle Castilo castilo Castillo Nooo ¿Why?	Mira a E. observa el punto que señala. Observa otra vez el espacio de la hoja que le señala E. Recibe el lápiz y dibuja al lado izquierdo, sobre el borde, la figura de un castillo trazado a la mitad. Mira el dibujo. Mira a E. Observa el castillo. Frunce el ceño y mira el castillo, luego a E. y el punto que señala, baja la mirada para concentrarse en la cartulina.

OBSERVACION DIA OCHO

FECHA: NOVIEMBRE 14 2014

LUGAR: Fundación FUNDEC

HORA DE LA OBSERVACIÓN: 8:50 am – 9:50 am

M.		A.	
¿Qué dice? <i>La pintura: herramienta de un adolescente Autista como mediadora en la relación con los otros</i>	¿Qué hace?	¿Qué dice?	¿Qué hace?
¡A! Ven acá. ¿Vamos a pintar? Venga vamos a hacer un dibujo. Hágale pues, siéntese acá (señala una silla ubicada a su lado). ¿Vamos a pintar? ¿Qué vamos a pintar? ¿Qué quieres pintar? Haber vamos a pintar New York. Si New York, New York in Christmas.	Ubicada en la parte interior de un salón y sentada en una silla, llama a A en vos alta. Mira a A a los ojos mientras le habla y señala un trozo de papel ubicado encima de la mesa que tiene enfrente. Entrega un lápiz a A. Sonríe.	Voyy Vamos a pintar Ooouu yes Wauuuruuru! New York Yes Ho ho ho Yes	Corre fuera del salón, escucha el llamado y responde, luego se dirige hacia donde esta M. Ingresa al salón, mira a M y también mira el trozo de papel que le señala. Movimientos repetitivos con brazos, manos y cabeza. Se sienta en una silla ubicada al lado de M. Mira a M a la cara, luego mira hacia abajo. Recibe el lápiz. Dice palabras en inglés (no comprensibles) mientras tapa con la mano un parte de su boca. Se acomoda en la silla para empezar la actividad que le indica M.
Si Acá puede empezar ¿la ve? Si	Mira detenidamente lo que hace A.	New come more. ¿Aquí? Four you myy Turururu (tararea y canta una canción) ¡Ooou King! It you she	Se inclina con el lápiz hacia donde está la hoja. No inicia aun el dibujo. Mira la hoja. Mia el punto que ha señala M y empieza a dibujar, realizando una línea recta vertical, luego, al lado realiza una línea horizontal más pequeña que la anterior y por ultimo otra línea recta vertical, para formar un bloque octagonal en el centro de la hoja.

OBERVACION NUEVE**FECHA: DICIEMBRE 5 2014****LUGAR:** Casa de A**HORA:** 9:20- 9:35

Madre		A	
¿Qué hace?	¿Qué dice?	¿Qué hace?	¿Qué dice?
-se dirige hacia A.	-A...	Esta acostado	-¿Qué?
Mira fijamente a A.	Haga un dibujo	Se sienta	-¡NO!
	A, es para ella		Okay...
		Se ubica en un escritorio. Inicia dibujando el contorno de un cohete, posteriormente realiza la ventana y demás detalles.	Ya
-mira el dibujo que ha hecho A	-Hágale más cosas-	Se dirige al escritorio, realiza unas colinas.	Okay we are done
		Se dirige donde la madre. Le extiende la hoja donde realizaba el dibujo Se dirige al espejo mira fijamente y se dirige a su cuarto	We are done
-señala a la observadora	-Déselo a ella-	-entrega dibujo a la observadora y se va a su cuarto, se dirige al espejo se mira en él y nuevamente se dirige a su cuarto pegando brincos.	Gracias

PINTURAS ELABORADAS POR A.





