



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO:

“ANÁLISIS Y EVOLUCIÓN DEL DIBUJO INFANTIL. OBSERVACIÓN ENTRE NIÑOS CON Y SIN AUTISMO”

Presentado por D^a. VIRGINIA GARRES RAMÍREZ, para optar al título de Grado de
Maestra en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid.

Dirigido por:

D. PABLO SARABIA HERRERO.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	6
2.	OBJETIVOS	8
3.	JUSTIFICACIÓN.....	9
4.	MARCO TEÓRICO.....	15
4.1	EDUCACIÓN ARTÍSTICA. DEFINICIÓN Y GENERALIDADES	15
4.1.1	Educación Artística a lo largo de los años.....	16
4.2	DIBUJO INFANTIL.....	21
4.2.1	Teorías del dibujo infantil.....	21
4.3	TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. CONCEPTOS Y RELACIÓN.....	26
4.3.1	Definición de Trastorno del Espectro Autista.....	26
4.3.2	El TEA a través del tiempo	26
4.3.3	Relaciones entre autismo y dibujo infantil	28
5.	ANÁLISIS DE LAS MUESTRAS	30
5.1	CONTEXTOS EN LOS QUE SE REALIZAN LOS ANÁLISIS	30
5.2	DIBUJOS RECOGIDOS	30
5.3	MÉTODO EMPLEADO Y PLAN DE TRABAJO	31
5.4	HIPÓTESIS DE PARTIDA PARA EL ANÁLISIS DE LAS MUESTRAS DEL DIBUJO INFANTIL	32
5.5	DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LAS MUESTRAS.....	33
5.5.1	Análisis de los dibujos de los niños de tres años	33
5.5.2	Análisis de los dibujos de los niños de cuatro años	36
5.5.3	Análisis de los dibujos de los niños de cinco años.	44

5.5.4	Análisis de los dibujos de los niños con TEA	49
6.	CONCLUSIONES.....	54
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	57
8.	WEBGRAFÍA	59
9.	ANEXOS.....	61

AGRADECIMIENTOS.

A las maestras y profesionales de los centros Santa Teresa de Jesús y El Corro, por ayudarme y haber sido partícipes de la parte más fundamental de este proyecto. Por su disponibilidad y predisposición en todo momento.

A D. Pablo Sarabia Herrero, profesor de la Universidad de Valladolid y tutor de este Trabajo Fin de Grado, por su paciencia, aportaciones y generosidad ante las dudas y miedos atravesados en su realización, sirviendo de guía mediante sus conocimientos para cimentar esta propuesta.

A mi familia, en especial a mis padres y hermana, que sin su respaldo a lo largo de mis 22 años de vida, nada hubiese sido posible. Por estar ante los momentos de celebración, pero sobre todo frente a los de incertidumbre. Mis logros, son también vuestros.

A mi abuela Luisi, por estar siempre ahí, emocionarte con lo que me ilusiona y ser un apoyo fundamental. Y a mi abuelo Luis, quien a pesar de no haberme podido ver cumplir mi sueño, sé que estaría muy orgulloso. Os quiero.

Por último, mi eterno agradecimiento a mis amigas, en especial a las de la carrera, pues han sido la luz durante este camino de lágrimas y eternas risas, dando más significado aún si cabe a la palabra amistad. Sin cada una de vosotras esto no hubiese sido lo mismo.

RESUMEN.

El presente Trabajo Fin de Grado presenta un estudio realizado a partir de los dibujos de escolares con edades comprendidas entre los tres y los cinco años, bajo la temática de representar la figura humana y junto a su posterior análisis respecto a su evolución. A su vez, se expone una observación mediante la cual señalar las diferencias y similitudes entre dichas expresiones gráficas y las ejecutadas por educandos de cinco años, diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y discapacidad intelectual asociada.

Todo ello es fundamentado en una base teórica que atiende a autores como Lurçat, Marín, Lowenfeld o Luquet, aunque la evaluación de las ilustraciones toma como principal defensor a Antonio Machón. Es a través de este autor que se tratan de verificar los componentes que él mismo define en sus investigaciones a cerca del desarrollo gráfico.

Finalmente, se exhiben una serie de conclusiones que atienden a las hipótesis planteadas de manera inicial, resueltas y evidenciadas a través de las revisiones realizadas, a la par que con ayuda de las experiencias vividas durante la recogida de las muestras.

Palabras clave: educación artística, educación infantil, dibujo infantil, autismo, figura humana, evolución gráfica.

ABSTRACT.

This Final Degree Project presents a study focused on the analysis of drawings made by preschool children aged three to five, focusing on their representation of the human figure and its graphic development. Additionally, it examines the differences and similarities between these pictorial representations or drawings and those produced by five-year-old students diagnosed with Autism Spectrum Disorder and associated intellectual disabilities.

The study is grounded in a theoretical framework that draws on authors such as Lurçat, Marin, Lowenfeld, and Luquet. However, the evaluation of the illustrations is primarily informed by the work of Antonio Machón, whose proposed components of graphic development are used as the basis for analysis.

Finally, a series of conclusions are presented that respond to the initial hypotheses, supported by the data reviewed and enriched by the insights gained during the collection of samples.

Keywords: art education, early childhood education, children's drawing, autism, human figure, graphic evolution.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se muestra un análisis sobre los dibujos de alumnado con y sin Trastorno del Espectro Autista, con edades comprendidas entre los tres y los cinco años, de manera que se pueda entender la evolución de los mismos, observando y corroborando las características que pueden llegar a tener los menores de los que se han obtenido las obras.

Su estudio se centra en conocer cómo los educandos representan diversas figuras humanas, atendiendo así a su propia imagen, la de sus compañeros, u otras de su imaginario. Del mismo modo, se pretende indagar en la comprensión de los pequeños con TEA ante la solicitud de dibujar personas y su resultado final.

Todas las ilustraciones que se muestran en apartados posteriores han sido obtenidas de los centros educativos Santa Teresa de Jesús, en el que se ha tenido la oportunidad de llevar a cabo el Prácticum II, correspondiente con el último año en el Grado en Educación Infantil; y El Corro, ante el cual se solicitó ayuda y colaboración mediante un voluntariado, para poder obtener el material necesario. Su apoyo y participación en este proceso ha sido fundamental.

Con todo ello se pretende comprender cómo es el avance de los/as niños/as de Educación Infantil respecto al dibujo de su misma etapa, los detalles que se muestran relevantes en su evolución, así como casos significativos. Junto a ello, examinar las capacidades de alumnado con autismo en relación a este mismo ámbito, conociendo sus dificultades y fortalezas, al igual que aspectos característicos sin caer en una comparativa entre los escolares de ambos centros, debido a los condicionantes de los educandos.

Para facilitar su comprensión, el proyecto se divide en un total de seis epígrafes, encontrando en ellos los siguientes contenidos:

Los epígrafes dos y tres, referentes a los objetivos y la justificación de trabajo, narran los motivos principales por los que se genera esta narrativa y línea de investigación, basándose en diversos autores relevantes en el estudio del dibujo infantil, a la par que se comentan los fines principales.

Seguidamente, el cuarto epígrafe es el encargado de mostrar los fundamentos teóricos en los que sustentan las diferentes teorías, hipótesis o comentarios realizados tanto en el quinto punto, relativo al análisis de los dibujos, y siendo este en el que se procede a la examinación de las muestras recolectadas y seleccionadas con especial detalle; como en el sexto apartado, que relata las conclusiones obtenidas para dar fin al proyecto.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean en esta propuesta son los mencionados a continuación:

Definir el significado de Educación Artística, entendiendo cuáles son sus orígenes y los cambios o modificaciones que ha ido sufriendo a lo largo de los años, hasta llegar a la actualidad, indagando también en las nuevas prácticas educativas que favorecen su uso. Para ello, la teoría se apoya en autores como Marín Viadel, o Acaso.

Ahondar en diferentes estudiosos, psicólogos o pedagogos que hacen mención del dibujo infantil a lo largo de los siglos, tales como Lurçat, Lowenfeld, Arnheim o Machón, para el posterior análisis y evaluación de las ilustraciones elegidas.

Analizar y seleccionar las muestras más representativas o de interés respecto al tema principal del Trabajo Fin de Grado, relativo a la representación de la figura humana dentro del dibujo infantil de alumnado TEA y neurotípico. Por medio de las etapas definidas por Antonio Machón (2010).

Profundizar en el conocimiento de cómo se desarrolla el dibujo infantil en el segundo ciclo de dicha etapa a través de los años, observando su evolución y características en función de sus edades, y atendiendo a los extractos obtenidos de los centros escolares Santa Teresa de Jesús y El Corro .

Indagar a cerca de la relación, o no, que pueda existir entre los trazados y las particularidades propias de los/as alumnos/as con o sin Trastorno del Espectro Autista.

Familiarizarse y comprender las complicaciones que albergan los niños con autismo y discapacidad intelectual asociada en el momento de dibujar.

3. JUSTIFICACIÓN

El motivo principal por el que se eligió esta temática para el Trabajo Fin de Grado viene dado por el propio interés de la ponente quien, a partir del segundo año de carrera y gracias a la asignatura Expresión y Comunicación plástica, comenzó a mostrar curiosidad respecto al ámbito del dibujo infantil y la importancia que ocupa en esta misma etapa.

Conocer el porqué de los trazos, las corrientes artísticas por las que se razonan estas ideas, qué quieren contar o mostrar los pequeños a través de sus bocetos, permitiendo descubrir a partir de ellos aquello que no se ven capaces de transmitir de manera oral, ha sido el propulsor inicial de este proyecto. Asimismo, el Trastorno del Espectro Autista siempre ha sido un área del conocimiento que ha captado la atención de la alumna, no solo por ser una amplia patología, con diversas características en función de la persona, sino también por cómo se trata desde el ámbito de la educación. Todo ello, unido a la desinformación que hay respecto a investigaciones del dibujo en niños con autismo, fue el desencadenante que dio pie al título de la propuesta.

Por otro lado, es bien sabido por la sociedad, que la Educación Infantil nunca ha obtenido el reconocimiento que merece, mas si hablamos de la Educación Artística dentro de dicha etapa, la población nunca ha tomado esta disciplina como relevante en el desarrollo de los más pequeños para su aprendizaje más significativo; ello, sin duda, ocupa un gran desconocimiento en el pensamiento de las personas. Por ende, con este trabajo se busca dar a comprender su importancia y papel que ocupa en la formación de todos los ciudadanos.

Respecto al Trabajo de Fin de Grado, se incluye en la asignatura curricular titulada Módulo Prácticum del Grado en Maestra/o en Educación Infantil, cuyo desarrollo se encuentra recogido en el

Reglamento sobre la Elaboración y Evaluación del Trabajo Fin de Grado de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo Fin de Grado, BOCyL 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013, además de la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Gracias a la realización de este Trabajo de Fin de Grado se ha tenido la oportunidad de reflexionar, asimilar, integrar y aplicar aquellos conocimientos y competencias adquiridos a lo largo del Grado, haciendo especial hincapié en la relevancia del dibujo en Educación Infantil:

Adquirir conocimientos para favorecer la integración en las aulas de educandos con Necesidades Educativas Especiales.

Adquirir recursos, estrategias y metodologías innovadoras a fin de mejorar la calidad educativa en la etapa de Educación Infantil.

Profundizar en las etapas del desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los menores, comprendiendo los aspectos que influyen en sus aprendizajes y comportamientos.

Desarrollar habilidades que permitan atender a las necesidades de cada escolar, aportando apoyo y estrategias educativas para un aprendizaje significativo.

Reflexionar sobre la función y capacidades de la educación en la sociedad, destacando las dificultades que acarrearán los centros educativos y los profesionales que los componen.

3.1 COMPETENCIAS Y CONTENIDOS DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Atendiendo al *Reglamento sobre la Elaboración y Evaluación del Trabajo Fin de Grado* (Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado, BOCyL 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013), y en base al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el Trabajo Fin de Grado es un trabajo integrador y multidisciplinar, en el cual deben reflejarse todos los aprendizajes y competencias adquiridos durante la formación correspondiente al Título de Graduado en Educación Infantil:

Competencias generales

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
6. Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos

Competencias específicas

Basándose en las competencias específicas recogidas en la *Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil* de la Universidad de Valladolid, el presente trabajo desarrolla las siguientes:

1. Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de la etapa infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
2. Ser capaces de elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.
3. Ser capaces de promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.
4. Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística.
5. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

3.2 EN RELACIÓN CON EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE)* por la que se modifica la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE)* recoge en su Título I, capítulo I:

Artículo 6. Principios pedagógicos *«En los ciclos de esta etapa, se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, y a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirá la educación en valores». «Además, se favorecerá que niños y niñas adquieran autonomía personal y elaboren una imagen de sí mismos positiva, equilibrada e igualitaria y libre de estereotipos discriminatorios» «Las administraciones educativas fomentarán el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades, respetando la específica cultura de la infancia que definen la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité»*

Artículo 7. Objetivos *«La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión»*

A su vez, se busca desarrollar el *DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León*, concretamente en el área III denominado Comunicación y Representación de la Realidad:

Objetivos generales

- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Desarrolla habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Contenidos

BLOQUE G. El lenguaje y la expresión plásticos y visuales. Facilitan la comunicación individual y en grupo, despertando la sensibilidad estética, la espontaneidad expresiva y la creatividad a partir de la exploración y contemplación de diferentes expresiones plásticas y visuales.

- Obras plásticas: satisfacción por las producciones propias y respeto hacia las de los demás.
Interés por comunicar el resultado final.
- Intención expresiva y comunicativa de producciones plásticas y pictóricas, de hechos, vivencias y sentimientos.
- Diferentes elementos (línea, forma, color, textura, espacio), técnicas (recortado, pegado, modelado, estampado, pintura y demás) y procedimientos plásticos.

Competencias Específicas

3.5. Explorar y disfrutar con las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes artísticos de manera creativa y libre, utilizando los medios materiales propios de los mismos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 EDUCACIÓN ARTÍSTICA. DEFINICIÓN Y

GENERALIDADES

Ricardo Marín señala en el primer capítulo de *Didáctica de la Educación Artística para primaria* (2003), y bajo el título *Aprender a dibujar para aprender a vivir*, el concepto de Educación Artística (en adelante, E.A.) como “una materia o asignatura obligatoria del currículo de Educación Primaria y Secundaria que figura también en las áreas de actividades en la Educación Infantil” (Marín, 2003, p.8), entendiéndola así como una estructura conceptual del desarrollo de capacidades, conocimientos y destrezas, que se convierte en algo más complejo y diverso. En ella, tal y como defiende el autor, se tratan de incluir estrategias para la creación de imágenes y objetos, añadiendo conceptos, teorías y argumentos que logren captar la atención de los educandos, refiriéndose al ámbito de las artes visuales.

Por otro lado, el término “Educación Artística” no fue nombrado como tal hasta pasado cierto tiempo, pues sus denominaciones comenzaron a aparecer en el siglo XX, pasando por títulos como “artes plásticas”, “expresión plástica”, “educación visual” o “dibujo”. A su vez, dicha materia fue abarcando una amplia diversidad de contenidos durante su puesta en práctica, variando en función del curso, etapa o país en el que se impartiese.

Sus actividades artísticas se distinguen por cómo se piensa y por el sentido o intenciones a las que estas se dirigen, definiéndose así por tres rasgos significativos:

1. Pensamiento visual y creativo, utilizando y creando imágenes de cualquier tipo y con cualquier material, prestando especial atención a sus cualidades materiales y visuales.
2. Intencionalidad artística y estética. Su exigencia y predisposición implica un cambio respecto a la experiencia personal de cada uno. La sensorialidad, emoción, juego, conocimiento y placer

son elementos clave que destacan a lo largo de esta vivencia estética según Smith (1971), Broudy (1973) y Hargreaves (1991).

3. Su función imaginativa y emancipatoria, que nos ayuda a viajar a través de las experiencias vitales de los seres humanos, permitiendo así que podamos identificarnos con objetos e imágenes observadas, conociendo cómo es el autor o su experiencia con el mundo.

Asimismo, esta asignatura organiza los aprendizajes y contenidos a través de tres dominios fundamentales: las artes visuales, historia del arte y los conceptos básicos procedentes de las ciencias y la tecnología, enmarcados bajo cinco categorías principales definidas por Marín (2010) y mostradas en el Anexo 1 (véase en el apartado de anexos).

Por otro lado, es de especial relevancia comprender todo aquello que no se encuentra bajo la definición del término E.A., pues son varios los prejuicios e ignorancia que se esconde a la hora de hablar de dicha materia. Los aprendizajes son rotundamente distintos a los de otras asignaturas curriculares. No trata de realizar únicamente dibujos libres, relacionados con temáticas abordadas en el aula como las estaciones del año; ni de llevar a cabo manualidades, entendiendo estas como producciones en las que se emplean las manos para conseguir algo meramente decorativo. La E.A. no consiste en otra cosa que en abordar diversas imágenes, con distintos grados de complejidad, explorando y dando pie a que quienes se atrevan a realizar cualquier tipo de obra, logren expresarse en base a sus propios sentimientos, extrapolando su momento vital mediante la creatividad.

4.1.1 Educación Artística a lo largo de los años

La E.A. es un hecho que nos lleva acompañando desde hace siglos, mostrando sus primeras reflexiones en la época de grandes filósofos, como Platón o Aristóteles, quienes ya mencionaban la importancia del aprendizaje basado en los errores y la capacidad de observación ante los pequeños detalles que terminan por dar belleza a los objetos y cuerpos.

Más adelante, en el Renacimiento comenzaron a aparecer las primeras escuelas de dibujo promovidas por Giorgio Vasari y dirigidas hacia quienes quisiesen desempeñar labores artísticas. A partir de entonces, el arte pasó a centrarse en la enseñanza del dibujo, copia de láminas, diseño de estatuas, etc. a la par que estudios teóricos sobre anatomía, proporción o historia del arte. Fue por ello que la E.A. pasó a ser incluida entre las materias obligatorias de la escuela primaria y secundaria durante el siglo XIX, con el único fin (o dificultad) de enseñar a toda la población el arte del dibujo. En este proceso, el papel de Johann H. Pestalozzi fue fundamental ya que, gracias a su obra *ABC de la intuición o intuición de las proporciones* (1807), dio pie al primer manual de E.A. para la infancia, con lo que pretendía mostrar la importancia de fijar la atención en las características de los elementos, distinguiendo sus semejanzas, diferencias y proporciones, construyendo las bases, junto al dibujo “a mano alzada”, para su aprendizaje.

Entrando en el siglo XX, hubo una amplia diversidad de opiniones sobre lo que era o no el arte, entre las que destacó un hombre por su manera de pensar y ver esta materia: Víctor Lowenfeld, padre del desarrollo psicológico de los niños respecto a las artes visuales, definidas por él como “un medio en lugar de un fin”, pues sentía que esta destreza servía de trampolín para otras asignaturas y que, a través de ella, se ampliarían los conocimientos de las demás disciplinas. Del mismo modo, en 1947 publicó su obra *Creative and Mental Growth*, consagrándose así como un libro de gran influencia. Es en este momento cuando, gracias a los investigadores en psicología evolutiva, se comienzan a comprender los garabatos, desproporciones o esquemas de los menores, previamente interpretados como errores, y posteriormente consideradas manifestaciones genuinas para llegar a comprender la mente infantil. Así, imágenes y objetos de otras culturas recobraron su valor, ayudando a que los más pequeños llegasen hasta lo actualmente conocido como arte espontáneo, el cual empezó a ser tomado en cuenta.

Seguido de ello, en la segunda mitad del siglo, se fundó la Sociedad Internacional de Educación a través del Arte, más conocida como INSEA (1954), consolidándose como la organización internacional más importante de la E.A. Con ello, y gracias a las recomendaciones realizadas con respecto a la enseñanza de artes plásticas en las diferentes etapas educativas, la UNESCO y Oficina Internacional de Educación, alcanzaron su objetivo mediante su aprobación, argumentando la importancia de la enseñanza de las artes para el aprendizaje de otros estudios, a la par que la ejecución de una profesión; su significación a la hora de completar el perfecto desarrollo personal en cada individuo, junto al incremento de sus conocimientos; y la suma de imágenes con las que poder fomentar la educación visual y los gustos de cada uno pues, tal y como mencionaba Rudolf Arnheim en su obra *Visual Thinking* (1969):

Ver es pensar

Y, más allá de eso, nuestro lenguaje visual también es verbal. Nuestras ideas y pensamientos se traducen en nuestros actos artísticos, los cuales toman un lenguaje que toma diversos significados.

Por otro lado, se ha de destacar el gran papel que tuvo el nombrado *Discipline Based Art Education (DBAE)*, siendo entendido como un proyecto educativo curricular para la educación artística creado en 1967. Este pretendía aumentar las habilidades y capacidades en el aprendizaje de los educandos a la hora de apreciar el mundo artístico, tratando de forma equitativa aspectos como la estética, la crítica, la historia o las modalidades del mismo, redefiniendo conceptos como creatividad. Del mismo modo, dio pie a que se incluyese en el curriculum la opción de analizar, enseñando a ver.

Lowenfeld y Brittain (1977), defienden en este momento que “el niño crea con cualquier grado de conocimiento que posea”, pues es a través de la permisividad de crear obras con total libertad y espontaneidad, sin contar con presión alguna, que se le da al menor “la oportunidad de crear con sus conocimientos actuales”.

Unido a ello, en los años 90 se dio paso al curriculum multicultural, a fin de conectar con una realidad más concreta en base a lo que les rodeaba, introduciendo el término “diversidad cultural”, que volvió a caer en el fallo de marginar a las clases minoritarias, convertidas en mayoritarias a lo largo del siglo XXI.

Posteriormente, llegó el desarrollo del VTS, más conocido como *Visual Thinking Strategies*, como un nuevo método creado por el MoMa de Nueva York, para ser empleado en los museos de todo el mundo, tal y como sucede en la actualidad, con el interés de ser incluido en las escuelas ubicadas fuera de los Estados Unidos. Asimismo, como los anteriores intentos, este nuevo modelo causó controversia entre estudiosos de la E.A., ya que no se tenía en cuenta el contexto sociocultural en el que se iba a aplicar, ni al alumno, ni los conocimientos, pues estos serían decididos por el maestro, al igual que la capacidad de pensamiento y libertad de expresión.

Llegando a finales del siglo XX, un nuevo enfoque denominado Cultura Visual apareció debido al avance de las nuevas tecnologías. Este buscaba acercarse a la diversidad cultural que rodeaba a la sociedad del momento y la variedad de imágenes que esta contenía, a fin de demostrar el valor cultural y la importancia que conllevaban estos elementos, principalmente materiales (edificios, imágenes, representaciones...). Asimismo, intentaba promover un cambio en las aulas, sin centrarse en aspectos técnicos, de estilos, épocas... sino más bien referido a los contenidos reflexivos, aquellos que provocasen una transformación en el pensamiento crítico de las personas, y más concretamente, de los estudiantes (Hernández, 2000). Fue de esta forma como también comenzaron a tener cabida los análisis y comprensiones relativas a la cultura visual contemporánea, permitiendo que se interpretasen y contextualizasen imágenes de esta corriente, aunque sin dejar de lado las técnicas más tradicionales (Acaso, 2009, p.58).

Por último, y acercándose al siglo XXI, en el año 2006 España abrió sus puertas a una nueva ley educativa denominada LOE (Ley Orgánica), que dio pie a que se incentivasen actividades de índole

plástico y artístico ante todos los ciclos y etapas del sistema educativo. Aún con ello, esta rama quedó separada de aquellas que se consideraban más relevantes en los aprendizajes que los alumnos deben adquirir en su vida escolar. La importancia de esta disciplina sigue quedando en un segundo plano, desmereciendo su capacidad e importancia dentro del desarrollo de los menores como personas, provocando que se cese su competencia crítica, con la que poder cuestionar y valorar lo que sienten y ven. Es por ello mismo, que aún queda mucho por lo que mejorar a nivel curricular, dentro y fuera de las aulas, en lo que a este tema respecta; las áreas que nos enseñan a tener gusto, discriminar la belleza, mirar desde otras perspectivas, o aumentar nuestros conocimientos a nivel cultural, son fundamentales para nuestro desarrollo integral.

Estas mismas, plasmadas en líneas anteriores, no mejoraron con la llegada de nuevas leyes, pues la LOMCE (2013) no solo devaluó esta disciplina, sino que también redujo las horas que se dedicaban a dicha materia. Después de su derogación en el año 2020, su sustituta (LOMLOE) consiguió revocar las ideas de la anterior en torno a la E.A. pues, concretamente en la etapa de Educación Infantil, pretende lograr “el desarrollo integral del alumnado en las áreas física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística”. Es así como da cabida a momentos de la jornada escolar en los que poder expresar ideas de forma creativa, acercándose a manifestaciones culturales o artísticas que abren mentes, a fin de tener un pensamiento crítico, sin forjar jerarquías entre las materias de las diferentes etapas, a través de un enfoque globalizador y transversal.

Además de estas ideas, es en pleno siglo XXI que se emplean varias metodologías de décadas anteriores para fomentar el desarrollo de la rama artística en los más pequeños. Un claro ejemplo de ello sería el enfoque de Reggio Emilia, el cual apuesta por centrarse en la belleza visual, dando especial importancia a las prácticas artísticas de los educandos a partir del interés, el descubrimiento o la motivación, partiendo a su vez de los espacios conocidos como *ateliers*, beneficiosos a la hora de romper con las rutinas más mecánicas de las escuelas y permitiendo el juego interactivo y creativo (Abad, 2008). Junto a ello, destacan otras como la pedagogía Waldorf o el Design Thinking.

4.2 DIBUJO INFANTIL

El dibujo infantil comenzó a ser estudiado a finales del siglo XIX, momento en el que dichas ilustraciones pasaron de ser consideradas errores a un medio de expresión en los infantes. Con ellos y los cambios producidos en las imágenes, como menciona Hernández (1995), se logra observar los cambios a nivel evolutivo, sobre todo en las áreas afectivas, cognitivas y sociales de los más pequeños, quienes desde el primer año de vida manifiestan el reconocimiento de imágenes.

Son varios los autores que buscan definir las etapas del dibujo infantil. Víctor Lowenfeld y Lambert Brittain (1947) destacan entre las suyas el garabateo, desordenado y con nombre, además del pre-esquematismo, entre los 18 meses y los siete años. Luquet, por su parte, se centra en el dibujo realista desde el realismo fortuito, a los dos años, hasta el frustrado a los cinco. Aureliano Sáinz se decanta por el dibujo libre, repitiendo con el garabateo (controlado y no) a la edad de año y medio, e innovando en ideogramas (3 años) y figuración (4 años). Mas quien realmente define con claridad las etapas del dibujo en la infancia, es Antonio Machón.

4.2.1 Teorías del dibujo infantil

Comenzando por una de las pioneras en el estudio de las teorías del dibujo infantil del siglo XX, Goodnow se dedicó a investigar acerca de la maduración de articulaciones durante la iniciación de los escolares en el dibujo, concretamente a lo largo de la etapa del garabateo, donde los trazos espontáneos y sin intención son más notorios. Asimismo, hace especial hincapié en la importancia de esta disciplina a la hora de proporcionar información sobre los menores, su forma de ser y de pensar. *El dibujo infantil* (1920) es su obra más reflexiva en torno a este tema, pues descubre cómo los niños y niñas reciclan sus propios recursos representativos, y cómo estos son modificados de una manera muy controlada y de poco en poco.

Seguidamente, es importante señalar el enfoque evolutivo como aquel más empleado por docentes y pedagogos en la E.A., pues fomenta la manipulación y expresión gráfico-plástica de los

menores. Esta es firmemente defendida por autores como Luquet (1927) o Lowenfeld (1947), mencionados con anterioridad, y siendo el primero de ellos quien conforma sus propias ideas en base a las representaciones realistas. Este término es también entendido de una forma más explícita en su obra *Les dessin enfantin*, publicada en 1927, donde hace hincapié en su significado: un dibujo realizado sobre un elemento que puede ser modificado a fin de mantener una intención comunicativa y una interpretación diversa, según la etapa en la que se encuentre:

Primeros dibujos	0 – 2 años	
Realismo fortuito	2 años	Comienza la actividad motora del menor, asemejando sus representaciones con el garabato.
Realismo frustrado	2 – 4 años	Trata de representar su realidad, aunque esta no da el resultado esperado como consecuencia de su incapacidad e inmadurez representativa.
Realismo intelectual	4 – 8 años	Tras conocer el elemento a dibujar, el niño lo dibuja en base a sus conocimientos.
Realismo visual	A partir de 8 años	Intenta imitar su realidad, fijándose en modelos y atendiendo a ideas de proporciones y perspectivas.

Por su parte, Lowenfeld fue uno de los autores más relevantes ante los estudios e investigaciones sobre el dibujo infantil de su época, definiendo así las siguientes etapas en *Creative mental Growth* (1947):

Garabateo (1.06-4 años)	Incontrolado: No muestra intenciones en su dibujo, mientras hay interés por el movimiento ejercido.
	Controlado: Comienza a haber interés por el color, relacionando también el movimiento realizado con el resultado final.
	Con nombre: Primeros signos de interés por dar un significado a sus representaciones.
Pre-esquemática (4-7 años)	Es consciente de lo que quiere representar y lo reconoce. Tiende a dibujar figuras humanas.
Esquemática (7-9 años)	Aparecen formas definidas y detalladas junto a referencias espaciales.

Realismo (9-12 años)	La realidad toma forma en esta etapa, junto a la tridimensionalidad representada a la par que la línea horizonte.
Pseudonaturalismo (13 años)	La figura humana aparece detallada y con naturalismo, además de ser representada en diversas perspectivas.
Decisión (13-14 años)	Toman cabida los factores emocionales y personales.

En otro momento se encuentra la etapa estructural, creada en la época de la Gestalt y basándose en la importancia de estas representaciones infantiles para la formación de un alfabeto gráfico, destacando a Rudolf Arnheim (1954) y Rhoda Kellogg (1969) como sus principales representantes, aunque cada uno con su propia visión.

En el caso de Arnheim, siguió los pasos marcados por la Gestalt, definidos por tomar la percepción como un conjunto que va hacia elementos más particulares y que dan lugar a experiencias visuales, espaciales y temporales, influidos por los hechos pasados. Para él, el arte de dibujar es algo que viene dado de nacimiento y de forma espontánea, realizando así un símil con el lenguaje verbal. Asimismo, defendía el arte como una emoción que debe ser trabajada de manera transversal, comenzando por observar y replicar su realidad más cercana, seguido de la enseñanza de diferentes técnicas que ayuden a mejorar el proceso. Consideraba a su vez, que las primeras representaciones realizadas por los infantes, y relacionadas con la etapa del garabateo, no contaban con intención alguna, ya que se relacionaban con momentos lúdicos en los que trabajar la motricidad. Seguido de ello llegan los primeros dibujos de figuras humanas, comenzando sus trazos mediante círculos, pues son las primeras formas organizadas y potencialmente simétricas; junto a líneas curvas y rectas. Todo ello fue relatado en su libro *Arte y percepción visual* (1954).

Entre ambos estudiosos se encuentra Lurçat, quien en *Pintar, dibujar, escribir, pensar* (1957) habla de la relevancia que ocupan agentes externos, como puede ser un docente mediante sugerencias

hechas al alumno, en el momento de interferir con su proceso de creación. Ella misma define la etapa monigote-renacuajo, producida en la etapa preescolar, junto a las mencionadas a continuación:

Garabato interpretado	Los trazos no corresponden con la interpretación del niño.
Periodo ideográfico	El dibujo toma nombre gracias al menor.
Control de movimiento	El brazo adopta movimientos rápidos junto a trazos parcelados y repetidos.
Control de trazados simples	En aumento a partir de los 1,08 años, comenzando por un control global, hasta llegar a un trazo rectilíneo, formas circulares, y la mezcla de ambos.
Control doble	Entre los 2,07 y los 2,08 años, se da la coordinación óculo-manual junto al cierre de figuras.

Retomando a Rhoda Kellogg, defiende en *Analizing childrens art* (1969) el papel del menor como artista creador de sus representaciones y elementos que lo conforman, siendo estos fundamentales para conocer cómo los pequeños organizan sus pensamientos y emociones. A su vez, hace especial hincapié en las variantes que se pueden dar dentro de la etapa del garabateo en los infantes de 2 años, mostrado con mayor detalle en el Anexo 2. Del mismo modo, dicha autora destaca la significación de la creatividad a estas edades, entendiéndolo como parte del desarrollo integral de la persona, por lo que debería ser algo trascendente a la hora de ser expuesto en el modelo de enseñanza-aprendizaje entre maestro y alumno, a fin de potenciar diversas habilidades como la empatía, la sensibilidad o la comprensión.

Siendo esto así, decidió centrarse en las diferencias que pueden detonarse entre los dibujos de niños entre 2 y 5 años, dando lugar a los siguientes estadios:

Garabatos básicos (Antes de los 2 años)	No es necesario el control visual.
Diagramas (2 – 3 años)	Comienza a emplear su memoria visual, a la par que controla sus movimientos respecto a su brazo.
Combinaciones, agregados y mandalas (3 – 4 años)	Se da pie a la etapa del arte espontáneo
Estadio pictórico (4 años)	Las figuras humanas, viviendas, y elementos como árboles o animales, comienzan a ser notorios.

No es hasta 1971 que, Antonio Machón, inicia sus investigaciones sobre el dibujo en la infancia y el desarrollo del mismo, quedando todo ello señalado en su obra *Los dibujos de los niños* (2010), y fijando así las siguientes etapas en el desarrollo gráfico, a partir de las cuales se realizará el posterior análisis:

Periodo de la informa. El garabato: Desarrollado entre los 1 y 3 años, se caracteriza por dominar la acción y los movimientos. El niño conoce y explora sus posibilidades y los materiales a usar.	Etapas del pre-garabato (de 11-16 meses). Plasma mediante gestos imitativos y trazados de vaivén o lanzados.
	Etapas del garabato incontrolado (de 17-20 meses). No hay nociones espaciales y se guía por impulsos motores, sin reconocer sus límites.
	Etapas del garabateo coordinado (de 1,09-2,07 años). Armonía, continuidad y fluidez, coordinando funciones visual y motora.
	Etapas del garabato controlado (de 2,08-3,03 años). Control de movimientos e intencionalidad demostrada en los trazados.
Periodo de la forma o representación gráfico-simbólica. Garabateo con nombre: Desde los 3 hasta los 4 años, es en este momento cuando nacen las formas, se organizan los trazados y se dan las primeras imágenes gráficas (ideogramas).	Etapas de las unidades (de 3,03-3,09 años)
	Etapas de las operaciones (de 3,09-4,03 años)
Periodo de la esquematización (de 4-7 años): Tendencia a querer crear imágenes que representan al objeto mediante el “geometrismo aditivo”, configurando la imagen añadiendo unidades y garabatos.	Etapas pre-esquemática (de 4,03 a 5,03 años). Se da la transición entre la representación ideográfica a la configurativa. Comienza a realizar imágenes capaces de evocar a los seres u objetos representados.
	Etapas esquemática (de 5,03 a 7 años). Aparece por primera vez la representación del espacio, de manera esquemática y concisa, aunque reducida al plano frontal y vertical.
El realismo subjetivo (de 8 a 10 años). La narración gráfica incrementa su complejidad, las representaciones gráficas pasan a ser más naturales, y aparecen términos de profundidad y dimensión.	

4.3 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. CONCEPTOS Y RELACIÓN

4.3.1 *Definición de Trastorno del Espectro Autista*

El término Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) es definido por la Real Academia Española como “Trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados.”, aunque su término y definición han sufrido modificaciones a lo largo de los años, en base a las diferentes investigaciones realizadas, y en función de los autores que lo redactasen. Igualmente, se ha de destacar el origen de la palabra “autismo”, la cual proviene del griego *eaftismos*, bajo el significado de “encerrado en uno mismo”.

Una de sus características principales es el deterioro en la comunicación e interacción social, a la par que los patrones de conducta perseguidos, los cuales resultan restrictivos y repetitivos. Su aparición tiende a ser en el periodo de desarrollo, mas esto puede variar en función del nivel del mismo, su edad o el nivel de afectación. Asimismo, los síntomas comienzan a ser visibles a los dos años, según *American Psychiatric Association* (2014); algunos de ellos son la falta de interés a la hora de relacionarse con sus iguales, retroceso del desarrollo que afecta a los aspectos anteriores, patrones en el juego y en su comunicación de manera inusual, falta de movilidad en las manos y escaso repertorio de gestos funcionales, etc.

4.3.2 *El TEA a través del tiempo*

El autismo ha estado siempre presente, aunque pasando desapercibido debido a los cuadros psicológicos que lo relacionaban con el retraso mental. No fue hasta 1943 cuando, Leo Kanner, desmintió estas ideas gracias a un estudio que le permitió describirlo como “un síndrome del

comportamiento” basado en las alteraciones del lenguaje, la interacción social, y los procesos cognitivos. A él le siguieron otros intelectuales como el conocido Hans Asperger, o Bruno Bettelheim.

En 1979, Lorna Wing y Judith Gould, llevaron a cabo un estudio donde observar las ideas defendidas por Kanner, junto con la detección de pacientes que no se ajustaban a dicho modelo “típico”, donde los comportamientos restringidos variaban en cierta medida. Fue en ese momento cuando el nombre autismo fue cambiado a TEA, dando pie a la “triada de Wing”, conformada por un trastorno en la reciprocidad social, de comunicación verbal y no verbal, y ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa. Posteriormente, en 1988, la autora incluyó a la triada los patrones repetitivos de actividad e intereses: área social, comunicación y lenguaje, imaginación, y actividades repetitivas.

Del mismo modo, los manuales diagnósticos también fueron evolucionando, comenzando con la denominación de “autismo infantil” en el DSM-III, seguido de la agregación del trastorno de Rett o Asperger al DSM-IV; pero todo ello quedó finalmente sintetizado gracias al DSM-V, que logró incluir todas las terminologías bajo un único nombre. Es este último el que se encargó de catalogar al autismo en base a las siguientes características:

- 1) Déficits persistentes en comunicación e interacción sociales a lo largo de los múltiples contextos, según los siguientes síntomas:
 - a. Déficits en reciprocidad socio-emocional
 - b. Déficits en conductas comunicativas no verbales en la interacción social
 - c. Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones
- 2) Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses
 - a. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos
 - b. Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado
 - c. Intereses altamente restringidos, obsesivos y anormales por su intensidad o foco

- d. Hiper o hiporeactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno
- 3) Los síntomas deben estar presentes en el periodo de desarrollo temprano
- 4) Los síntomas causan alteraciones a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual

Por otro lado, se debe ser consciente de que no todos los TEA son iguales, pues se encuentran diferentes grados de severidad en base su comunicación social o intereses restringidos, a la par que conducta repetitiva. Ello se muestra en el Anexo 3.

4.3.3 Relaciones entre autismo y dibujo infantil

Las imágenes, el dibujo y arte en general están íntimamente relacionados con el mundo del TEA, pues es uno de los principales elementos que se emplean a la hora de realizar terapias, apoyos o metodologías con quienes cuentan con esta condición; es una forma de interacción no verbal de la que poder obtener información. Del mismo modo, estas representaciones son reproducidas por las personas con autismo mediante lo que Villafañé (2006) llamó “proceso de modelización de la imagen”, iniciado con un esquema preicónico que analiza de manera visual su entorno y realidad, seguido de la fase representativa que busca confrontar la realidad con la imagen a modelizar; su parte simbólica y convencional son las que culminan con este proceso.

Con ello, se han de destacar las grandes capacidades gráficas que los niños con autismo poseen, llegando incluso a dibujar de manera espontánea desde edades tempranas, reproduciendo imágenes con un alto nivel de detallismo gracias a su gran memoria visual, y sintiendo como significativo la falta de mirada hacia el objeto que se dibuja (Loma Selfe, 1983, citado en Martínez Díez y López Fernández Cao, 2004). Aún con ello, esto no sucede por igual en todos los niños con autismo, ya que también se produce el retraso en el desarrollo del dibujo, según Cox y Howarth (1989), pues se relaciona con la edad mental no verbal de los menores. Otro caso completamente distinto sería el de

los niños savants quienes, según Rimland (1978), tienen habilidades excepcionales en ciertas áreas, como la música, el cálculo, o el dibujo.

Todo ello es mucho más complejo debido a síntomas, útiles en su detección, como el deterioro de la imaginación. Esto fue investigado por autores como Wing (1979), Wulff (1985), Eycke o Müller (2015), quienes mencionaban que “la falta de imaginación está generalmente asociada con un criterio para el diagnóstico de TEA”. Siendo esto así, se puede comprobar como los dibujos de los niños con este trastorno son mucho más mecánicos y sin planificación, debido a las anomalías en el área social, según Müller y Eycke (2015).

A su vez, el entorno y percepción visual son otros aspectos afectados y fundamentales para obtener un proceso óptimo. Es con ello que interpretamos lo que vemos, tal y como afirma Mirzoeff (2009). Así, desde las aulas de educación especial o infantil, es fundamental trabajar mediante la cultura visual que les permita valorar la realidad, sus posibles transformaciones, tratando de no caer en imágenes estereotipadas o repetitivas que, como menciona Inés Ortega (2014), “parecen estar sacadas del mismo molde”.

5. ANÁLISIS DE LAS MUESTRAS

5.1 CONTEXTOS EN LOS QUE SE REALIZAN LOS ANÁLISIS

Este proyecto se ha llevado a cabo con alumnado con y sin Trastorno del Espectro Autista, con el fin de conocer las diferencias y semejanzas que se pueden hallar entre los niños y niñas seleccionados. Para su realización se ha necesitado la colaboración de dos centros educativos:

En primer lugar, el Colegio Santa Teresa de Jesús de Valladolid, situado en la calle Felipe II. En él, se ha ejecutado el Prácticum II, correspondiente con el último año del Grado, y gracias al cual se han podido realizar visitas a las diferentes aulas del ciclo.

Por otro lado, el Colegio Concertado de Educación Especial “El Corro” es una escuela que responde a las necesidades de las personas con TEA entre los 3 y los 21 años, manteniendo a su vez un vínculo a la diversidad intelectual. Situada en el barrio de Pajarillos (Valladolid), dicha entidad educativa fue elegida por la ponente con el objetivo de albergar esta neurodivergencia y examinar así los puntos en común, o no, con los educandos del centro previo.

5.2 DIBUJOS RECOGIDOS

A la hora de recoger los dibujos, se buscó realizar figuras humanas, variando sus temáticas en cuanto a dibujarse a sí mismos, a sus compañeros, o aspectos irreales y nacidos de la imaginación de la ponente. Junto a ello, las características que afectan a la forma de ser de los menores, su ambiente en la escuela y en casa, relaciones... son fundamentales a la hora de ser comentadas en este apartado:

Teresianas, cuenta con dos líneas en cada curso, albergando entre 12 y 18 alumnos por cada una de ellas, y con los cuales se ha tenido la oportunidad de participar para llevar a cabo este proyecto, todos ellos analizados sin Necesidades Educativas Especiales.

En contraposición, el centro El Corro cuenta únicamente con una línea conformada por 5 alumnos con TEA y discapacidad cognitiva asociada, a la par que características muy diversas entre

sí, desde aquellos que tienen un lenguaje más suelto y correcto para su edad, capaces de realizar peticiones y comentarios puntuales en una conversación; con comentarios y frases sueltas solo realizadas cuando se les pregunta; o con un lenguaje oral inexistente.

5.3 MÉTODO EMPLEADO Y PLAN DE TRABAJO

La planificación del trabajo se inicia en el momento en el que se hace visible la posibilidad de realizar una observación entre los dibujos de niños con y sin autismo. Teniendo en cuenta que el centro en el que se iban a realizar las prácticas podría no tener alumnado con este trastorno, se decidió ponerse en contacto con la asociación Autismo Valladolid, derivando la comunicación al centro El Corro, para iniciar así un voluntariado y obtener las ilustraciones de dichos menores.

El primer contacto con los cinco escolares de este último se basó en conocer sus necesidades y qué posibilidades había de trabajar con ellos, enfocándose finalmente en los dos con más interés artístico: «H.» y «C.». Del mismo modo, el Colegio Santa Teresa de Jesús dio su apoyo en este proceso, cediendo ratos de la jornada escolar para obtener el material necesario a través de las distintos menores.

Tras las recogidas mediante el método transversal o de colecciones, y la observación participante, realizada cada 3 semanas o cada 7 días (en función del centro educativo), se obtuvo una recopilación total de 141 dibujos, de entre los cuales solo se analizan 21, atendiendo a las siguientes variables: Edad del alumno (representada en años y meses de nacimiento), representación o no de los elementos que conforman el esquema corporal (cabeza, pelo, cuello, tronco, simetría, extremidades inferiores y superiores, o detalles en el rostro), relación entre color y objetos representados, e indicadores espaciales.

5.4 HIPÓTESIS DE PARTIDA PARA EL ANÁLISIS DE LAS MUESTRAS DEL DIBUJO INFANTIL

[Hp 1] Se prevé que los dibujos de los menores entre 3 y 5 años vayan evolucionando desde el simbolismo gráfico hasta la etapa esquemática.

[Hp 2] Cabe esperar que, debido a la actividad denominada “dibujo dirigido” que se lleva a cabo en las aulas de 4 años, las ilustraciones sean estereotipadas y que no den cabida a la verdadera creatividad de los/as menores.

[Hp 3] Se espera que con el paso de los años y atendiendo a su edad y a su evolución, los menores sean capaces de representar figuras humanas acompañadas de fondos paisajísticos o interiores, atendiendo también a detalles referentes al ser humano (cejas, nariz, orejas...) vinculadas con una representación más elaborada de la realidad.

[Hp 4] Es previsible que cada dibujo denote el estilo propio de cada alumno, contando con características como la temática, las técnicas empleadas, las formas utilizadas o el uso del color en cada obra.

[Hp 5] Se anticipa que las ilustraciones de los/as niños/as con Trastorno del Espectro Autista sean fieles a lo que se les pide mediante órdenes verbales.

[Hp 6] Se estima que los escolares con autismo, con los que se ha trabajado de manera específica, sean capaces de representar figuras humanas sin ayuda de apoyos visuales, como pictogramas.

5.5 DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LAS MUESTRAS

5.5.1 *Análisis de los dibujos de los niños de tres años*

Fig. 1, dibujo 1, niña, I.P., edad 3.04 años



«I.P.» (3.04 años) se representa a sí misma y a dos de sus iguales mediante un esquema gráfico bastante definido y estabilizado para la edad. Las cabezas son círculos imperfectos en las que se expresan ojos, como rotaciones concéntricas, y sonrisas mediante curvas hacia arriba, salvo en la izquierda. El pelo se crea a partir de trazos pendulares, mientras que los troncos nacen de formas rectangulares; a su vez, el lazo de la niña central se manifiesta por líneas quebradas sobre el cabello.

Los brazos son inexistentes en las tres figuras, aunque sí aparecen extremidades inferiores, expresadas por líneas quebradas y rotaciones concéntricas, nuevamente para indicar la adición de pies y piernas, como se observa en la pequeña de la izquierda.

Las siluetas se sitúan de manera ordenada, atendiendo a aspectos espaciales y ocupando los huecos disponibles, ubicándolas en la parte inferior de la hoja, probablemente debido a su vinculación con el suelo. El fondo es decorado con pequeños garabatos circulares de rotación concéntrica, variando su tamaño y color, imitando la nieve que cae, tal y como mencionó la menor; relativo a ello, uno de los puntitos es rodeado por algo que recuerda a una epicicloide de color azul, imitando una nube.

Con respecto al color, tan solo la menor dibujada a la izquierda se asemeja al suyo real, pues el color de pelo y ojos corresponde con la realidad. En contraposición, las otras dos no tienen pelo azul ni ojos de estas tonalidades. Lo mismo sucede con la nieve, que atiende a una fantasía decorativa.

Así, «I.P.» demuestra unas características aproximadas a la etapa pre-esquemática, en comparación del resto de sus compañeros pues, no solo realiza un garabateo con nombre, identificando a cada uno de sus componentes, sino que además se adentra en el aspecto espacial y decorativo, atendiendo a diversos detalles.

Fig. 2, dibujo 2, niño, S.F., edad 3.02 años



Por otro lado, en lo relativo a los pequeños de 3 años, se muestra esta ilustración realizada por «S.F.» (3.02 años), donde se representa a sí mismo mediante la figura más grande, y a una de sus compañeras situada a su derecha. Para las cabezas, troncos y orejas emplea trazados circulares, al igual que sucede con los ojos,

resaltados por unas pequeñas tachaduras de color negro. Junto a ello, las extremidades inferiores y superiores, o el pelo, vienen creados a partir de trazados longitudinales que se mezclan y superponen a los garabatos anteriores.

Otros elementos que tienen lugar en la imagen, son una macha roja en el ojo izquierdo de la persona central, y otra morada sobre su igual. Ante esto, el menor compartió que era algo decorativo.

De nuevo, se comprende un orden en el espacio, no solo atendiendo a las figuras humanas, sino también al paisaje que lo decora, lo cual resulta muy llamativo a esta edad pues su aparición corresponde a etapas posteriores del dibujo. Así, los personajes se funden en la delimitación del cielo y el suelo, expresados mediante ligeras tachaduras o manchas. Del mismo modo, resalta la manifestación de un sol en el lado izquierdo, planteado por un trazado circular y diversos longitudinales.

En este caso, la técnica del color tiene más relación con la realidad de los componentes, principalmente en el verde del césped, el azul del cielo, el negro de los ojos, o el amarillo del sol. Por el contrario, los rayos rosados o los cuerpos azulados no comparten esta característica.

Con todo ello, se podría concluir con que el dibujo de «S.F.» se encontraría en la etapa pre-esquemática, o iniciándose en ella, debido a los trazados que emplea, los indicios de control gráfico que denota, el empleo de colores llamativos y variados que atienden o no a la verdad, y su intención de representar personas y espacios.

Fig. 3, dibujo 3, niño, O.S., edad 3.05 años



Finalmente, «O.S.» (3.05 años) opta por representar a su compañero «F.». Para ello, realiza un trazado circular en cabeza y ojos, acompañados por una pequeña onda que simula la sonrisa, y que se repiten para ejecutar las orejas situadas en los laterales de la cara. El pelo se conforma de pequeños trazos longitudinales intercalados, ya que se observa un corte debido al cambio de color. Para el tronco y las extremidades se presentan trazados longitudinales, atendiendo a algunas líneas en arco en los brazos y manos. Por su parte, se crea un círculo imperfecto en lo que sería la barriga.

La ubicación de la figura es central, modificando la disposición del folio, ya que pasa de horizontal (como lo emplean sus compañeros) a vertical. Junto a ello, la aparición de fondos o decoraciones, es inexistente.

De nuevo sucede que la correspondencia entre color y realidad no atiende a la verdad, sino más bien a un aspecto libre y en función de los colores que más llamaron la atención del menor. Los ojos, representados por una tonalidad verdosa no se vinculan con los colores marrones del pequeño, al igual que sucede con su pelo.

Así, se podría decir que el dibujo de «O.S.» corresponde a la etapa pre-esquemática, debido a la figura humana representada de manera reconocible, aunque desproporcionada en base a la realidad. Los trazos son expresivos y espontáneos, pues no hay rigidez y se puede comprender y observar su intención. Con ello, estaríamos ante una ilustración de evolución intermedia tras conocer el resto de expresiones gráficas recolectadas.

5.5.2 Análisis de los dibujos de los niños de cuatro años

Los niños de 4 años pasan a ilustrar un elemento, personaje o lugar interesante dentro de la actividad “Los dados cuenta historias”, como parte de la SA presentada por la alumna en prácticas.



Fig. 4, dibujo 4, O.H., niña, edad 4.02 años.



Fig. 5, dibujo 5, O.H., niña, edad 4.02 años.

Las ilustraciones realizadas en los meses de marzo y abril, respectivamente, por «O.H.» (4.02 años) representan la figura humana de una bruja y una princesa, ante las cuales se observan diversas diferencias y similitudes.

Comenzando por los puntos comunes, en ambos dibujos se emplean rostros creados por círculos imperfectos y sustentados por un cuello, diferentes entre sí debido al grosor y largura; en su interior, pestañas en pequeños trazos longitudinales,. El pelo, aunque comparta el tipo de trazado pendular, es modificado por su tipo anguloso y direccional, realizando cambios en las cantidades de cabello que, a su vez, portan un elemento distintivo: un sombrero de bruja triangular con una cinta decorativa que se repite en la cintura de su vestimenta en el primer dibujo, y una corona en base a movimientos angulosos en el segundo. Por último, sus piernas y pies comparten una estructura rectilínea y con semicírculos para imitar dichos elementos.

Seguidamente, son otros los aspectos dispares que se observan en ambas ilustraciones:

Por un lado, los intentos realizados en el primer dibujo respecto al rostro y cuerpo de la protagonista, ubicados alrededor de la figura central y definitiva, mediante trazos circulares y óvalos imperfectos. Es tanto en estas pruebas y en el resultado final, como en el segundo dibujo, que se analizan claras diferencias a la hora de expresar los ojos, pasando de ser rotaciones concéntricas a

arcos, forma también empleada en una de las sonrisas, mientras que la otra ocupa un semicírculo. Del mismo modo, llama la atención la aparición de una nariz en los tanteos de la *Fig. 4* que no tiene lugar en su culminación ni en la *Fig. 5*.

Sus cuerpos también son diferentes, empezando por su corte y tamaño, determinado también por el volumen final de sus vestidos, y por las mangas que, a pesar de mantener un patrón rectangular unido a círculos imperfectos que simula las extremidades superiores, son modificadas por su forma triangular y rectangular.

A nivel decorativo tampoco hay aspectos comunes, ya que el primero se vuelve más pobre en comparación con el segundo tras solo contener una escoba creada por rectángulos, semicírculos y emes, a la par que una luna hecha por trazados curvados, y una estrella. Mientras, el otro atiende a un fondo paisajístico en el que se encuentran diversos elementos como un suelo con flores verdes a partir de pequeñas rotaciones, círculos y óvalos imperfectos, y trazados longitudinales, empleados también en el césped que se observa bajo los pies de la princesa; el cielo, sin delimitación horizontal, que se entiende gracias a la aparición elementos como el sol, el arcoíris o las nubes, creadas a partir de ondas o cicloides; o la aparición de tres componentes de significado desconocido a la izquierda de la doncella, en los que se dan trazos circulares y longitudinales acompañados de unos pequeños puntos.

Esta misma diferencia resurge en el ámbito del color, donde en el primero es inexistente, y en la siguiente se muestra una relación entre representación y color, tal y como ocurre en las flores, las nubes, el sol, el arcoíris o los tonos empleados en la princesa, que atienden a la imaginación de la niña.

En definitiva, «O.H.» se encuentra en la etapa esquemática, correspondiendo así a una edad superior a la suya. Esto se debe a que las representaciones de la figura humana son estructuradas a la par que reconocibles, con detalles que lo acompañan. Su organización espacial es óptima, tomando la iniciativa de crear un paisaje adecuado al espacio en la segunda ilustración, manteniendo simetría durante su ejecución. Asimismo, en este último, los colores tienen intención estética a la vez que narrativa.

Fig. 6, dibujo 6, niña, I.M., edad 4.07 años



«I.M.» (4.07 años) presenta en esta ilustración una princesa y una casa. Comenzando por la primera, a la izquierda del papel, se sigue el patrón de sus iguales: un rostro mediante un círculo incompleto, trazos curvados para la boca, y círculos concéntricos para los ojos, con la distinción de que esta técnica se emplea también para ejecutar la nariz, elemento que apenas aparece en el resto de dibujos. Por su parte, el pelo se crea a partir de trazos curvados unidos entre sí, mientras que sostiene una corona, hecha de triángulos y círculos concéntricos para las puntas de la misma. Su torso, en cambio, es dispar a los demás al basarse en líneas longitudinales paralelas y cerradas en la parte inferior, donde se sitúan los pies a partir de trazos curvos. De este mismo cuerpo nacen los brazos, como dos líneas rectas que se juntan a círculos imperfectos, simulando las palmas de las manos, de las que surgen seis ondas o emes, como los dedos.

En el entorno que le rodea, llama la atención una casita, a la derecha del folio, creada por un cuadrado y un triángulo del que sobresale un rectángulo a modo de chimenea y diversas ondas que imitan el humo. En su interior, dos cuadrados divididos por una cruz y un rectángulo con un pomo, como ventana y puerta, respectivamente. A su izquierda, unos toboganes y una flor, que nacen de círculos y rectángulos, a la par que líneas longitudinales. En esta misma esquina se ubica el sol, manteniendo la ejecución de sus compañeros. Otros elementos decorativos que aparecen son los corazones y los trazos ondulados que bordean el folio.

Respecto al color, el tono rosado es el más recurrente, seguramente por el gusto del mismo, aunque también aparecen otros como el amarillo para el sol, corona o pelo; a la par que el rojo o el azul para adornar o crear los toboganes.

Concluyendo, «I.M.» estaría en la etapa esquemática inicial, pese a la simplificación al representar la figura humana, con escasa simetría y falta de proporción. Aún con ello, se denota una intención comunicativa mediante la expresión de elementos simbólicos o decorativos, a la par que el uso del color, que sin responder a la representación de la realidad, es alegre y expresivo.

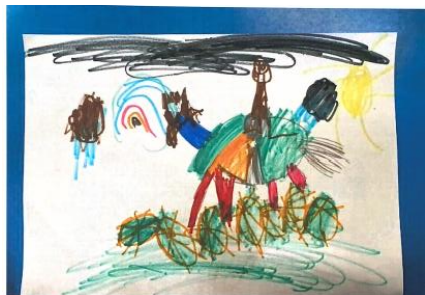


Fig. 7, dibujo 7, niño, P.S., edad 4.01 años



Fig. 8, dibujo 8, niño, P.S., edad 4.01 años.

Una nueva comparativa llega ante estos dos dibujos de «P.S.» (4.01 años), realizados en los meses de marzo y abril, respectivamente. En ellos, no solo nos invita a conocer la figura humana representada en la zona central de los mismos, sino también otros elementos analizados a posteriori.

En primer lugar, los personajes son una representación simplificada en comparación de las anteriormente comentadas, debido a que presta más atención a la complejidad de la escena que a la elaboración de los personajes. Estos, se conforma a base de círculos, arcos, rectángulos y líneas longitudinales que finalizan en trazados angulosos para representar el rostro y sus componentes (ojos, nariz y boca), cabello, brazos, piernas y pies, respectivamente.

Bajo ambos protagonistas, dos asientos y elementos que los acompañan:

En el primero, una silla de jinete hecha por un círculo y un rectángulo, superpuesta a un círculo imperfecto que imita el lomo del corcel. Al cuerpo del caballo se unen la cabeza y el cuello, de trazos cerrados irregulares y rectilíneos, a la par que rectangulares, respectivamente; y, por otro lado, la cola en base a estructuras plumeadas. Sus cuatro patas, rectangulares y de diferentes tamaños y grosores finalizan sobre trazados pendulares redondeados y expansivos, que delimitan el horizonte y paisaje, junto a círculos imperfectos y aspados en su zona central, tratando de imitar unas flores. Esta misma acotación se repite en la parte superior de la hoja, con un pigmento negro que invita a pensar en la noche oscura, aunque al contario de esta hipótesis, el alumno también dibuja un radiante sol, con una forma ovalada y grandes trazados longitudinales, un arcoíris con movimientos en arco, y dos nubarrones con llovizna creados por ondas o emes cerradas, y trazos pendulares direccionales.

Por su parte, el segundo recrea una locomotora y los elementos que la conforman, como un asiento en ángulo recto frente al que se halla un volante en forma de círculo imperfecto aspado. A su vez, se usan diversas formas rectangulares con variaciones en su tamaño y grosor, a fin de imitar la cabina y su parte frontal, posterior o las chimeneas del vehículo, de las cuales también nacen cicloides que simulan el humo que estas expulsan. Finalmente, para ejemplificar las ruedas, realiza dos círculos imperfectos situados sobre tres trazos longitudinales y paralelos que delimitan el suelo.

En cuanto a elementos decorativos y narrativos, se encuentran: una grúa a la izquierda del folio, a base de rectángulos cruzados con aspas, y formas irregulares cerradas para la base, junto a un gancho en la zona superior, y una cabina abierta y rectangular que repite el patrón del asiento y volante de la locomotora. Junto a ello y en la zona superior central, formas irregulares como las diseñadas con rotulador rojo o amarillo, además de líneas rectas y longitudinales que se mezclan con círculos imperfectos de color marrón. Manteniendo las rectas, también se crea un corazón, mientras que arriba a la derecha, aparece un sol amarillo y circular, con líneas longitudinales como los rayos del mismo.

La ubicación y aprovechamiento del espacio es más que notable, pues «P.S.» lo delimita mediante pequeños detalles como los trazados que imitan la carretera, o el sol que hace ubicar el cielo en lo alto del folio. Asimismo, esta idea nace de la determinación de rellenar los espacios libres en todo momento, tratando de explotar el potencial del folio, y siendo característico de un estilo informal.

Respecto al empleo del color, varía mucho en ambos dibujos, puesto que en el primero son más cercanos a la realidad (en su mayoría), atendiendo a una idea de libertad de expresión sobre la técnica. El segundo, por su parte, carece de simbolismo unido a esta idea, pues es escaso y poco se vincula con la realidad, salvo en el caso de la torre de la grúa o el sol.

De esta forma, se concluye que «P.S.» estaría dentro de una etapa esquemática inicial, según Antonio Machón (2010), con la aparición de figuras reconocibles aunque poco estructuradas y definidas, debido a la intención narrativa del menor, al igual que su alto nivel de impulsividad denotado en la elaboración del decorado.

Fig. 9, dibujo 9, niña, C.G., edad 4.02 años



«C.G.» (4.02 años) muestra en esta imagen un hada rodeada de cinco corazones. Su protagonista se diseña mediante un círculo para la cara, donde se encuentran dos rotaciones concéntricas para los ojos, y una a mayores para definir quizás la mejilla; junto a ello, un arco hacia arriba que imita una sonrisa. De su cabeza nacen movimientos pendulares angulosos, hacia izquierda y derecha, como los mechones del pelo.

Su cuerpo es un rectángulo que se ensancha según va llegando hacia las piernas y se estrecha en la zona del cuello. De ello surgen otros cuatro rectángulos, dos para las extremidades inferiores y otros dos para las superiores, mientras que de estos últimos aparecen dos círculos imperfectos a cada lado, seguidos de trazados en forma de emes, como manos y dedos. A su vez, de las piernas se crean unas formas cerradas e irregulares que se asemejan a los pies, a la par que hay una figura casi triangular y otra rectangular bajo ello, ante lo que surge la hipótesis de ser el tacón del calzado. Finalmente, de los lados de su torso emergen figuras en eme a distintas alturas.

Atendiendo a la idea de que las hadas vuelan, se podría decir que la ubicación de la ninfa es correcta, pues se encuentra en la zona más alta del folio. Asimismo, «C.G.» hace un cambio ya comentado en uno de los dibujos de los menores de 3 años: modificar la disposición del folio a vertical.

La relación color-representación es adecuada y basada en algo cercano a la realidad, ya que el tono de la piel, el color del pelo, alas o vestimenta podrían ser tonalidades expresadas en cualquier ilustración que le sirviese de ejemplo.

De esta manera, se determina que el dibujo de la escolar pertenecería a la etapa pre-esquemática avanzada, debido a la clara representación de la figura humana y sus partes, la intencionalidad en el color o la distribución y uso del espacio que sirve también para expresar elementos simbólicos como los corazones.

Fig. 10, dibujo 10, niño, D.A., edad 4.05 años



En esta ilustración «D.A.» (4.05 años) representa a un niño y una médica, acompañados por una lupa que ocupa la parte central de la imagen.

Comenzando por el chico ubicado a la izquierda, parte de un círculo imperfecto sobre el que aparece un trazo pendular direccional, simulando cabeza y pelo respectivamente. En el interior de la faz, dos rotaciones concéntricas a modo de ojos, y un arco hacia arriba, imitando la sonrisa. Su cuerpo, como en casos anteriores, es un rectángulo estrechado al inicio y ensanchado al final, del que nace otro rectángulo que se superpone a la figura por su zona central, sirviendo de nexo para las extremidades superiores, acompañadas por cicloides similares a los dedos de las manos. A su vez, del anterior también se revelan otros cuatro rectángulos, como piernas y pies.

Por otro lado, la mujer sigue el mismo patrón de rostro y cuerpo, con la excepción de que el ensanchamiento final sirve para dar volumen y crear un vestido. Las manos y los brazos también son dispares, ya que los últimos parten de dos figuras distintas y unidas a círculos imperfectos, ante los que vuelven a asomar formas cicloidales. Para el pelo, por su parte, emplea movimientos pendulares angulosos que van variando según la direccionalidad.

Relevante también es la ejecución de la lupa, resuelta mediante un círculo unido a dos rectángulos de distintas proporciones. Destaca además en ello una forma cerrada irregular y curvilínea en el interior de la circunferencia, que parece simular el brillo o la graduación del objeto.

El alto nivel de orientación espacial es notable, pues aunque no hay paisaje o fondo que lo acompañe, la ubicación de los personajes y elementos es correcta. Lo mismo sucede con su intencionalidad respecto al color, el cual se acerca bastante a la realidad, por ejemplo, en el tono de la piel, el pelo, o la lupa. Junto a ello, llama la atención la capacidad de cambio del mismo en la vestimenta del niño que, a pesar de no haber sido dibujada en dos partes, las diferencia mediante esta técnica.

Por todo ello, «D.A.» se encuentra en la etapa esquemática narrada por Antonio Machón y definida por la aparición de figuras humanas reconocibles y con detalle en su esquema corporal y elementos que lo rodean, empleo de colores significativos y unidos a la realidad que nos rodea, además de la organización en el espacio.

Fig. 11, dibujo 11, niño, A.U., edad 4.01 años



Para finalizar con la edad de 4 años, «A.U.» dibuja a una niña y una flor en la imagen mostrada. Para el personaje principal, rehúye de la forma circular y hace que esta se asemeje más a una ovalada para la cara, aunque mantiene patrones de sus compañeros a la hora de expresar ojos, nariz y boca mediante círculos concéntricos y un arco. El pelo se asemeja más a trazos plumeados y arqueados, siendo esta última también empleada para crear las orejas, elemento que aparece por primera vez en esta edad. El torso, nuevamente, es un rectángulo del que nacen cuatro líneas longitudinales unidas a cuatro círculos concéntricos independientes entre sí, apareciendo de dos de ellos un total de diez rectas. Es así como se simbolizan piernas, pies, brazos, manos y dedos.

Por su parte, la flor de la derecha se crea a partir de formas geométricas sencillas, como son el círculo, la línea longitudinal mezclada con este, y los pétalos como emes con algunos bucles.

Al tratarse de un dibujo sencillo, la orientación en el espacio se facilita. No existe delimitación del horizonte y el tamaño de ambos elementos es casi proporcional. Igualmente, el ámbito del color tampoco denota especial esfuerzo, pues aunque sí que hay relación entre los colores y los cuerpos, tan solo que emplean tres tonalidades.

Como conclusión, se podría determinar que «A.U.» (4.01 años), entraría en la etapa pre-esquemática por su figura humana reconocible, aunque con un desarrollo del esquema corporal aún poco estructurado y definido, simetría en sus partes, y elementos flotantes por la falta de delimitación del espacio.

5.5.3 *Análisis de los dibujos de los niños de cinco años.*

Fig. 12, dibujo 12, niña, C.R., edad 5.01 años



Iniciando por la parte superior «C.R.» (5.01 años), representa la cabeza con una forma ovoidal, al igual que lo hacen sus ojos y pupilas. A su vez, aparecen nuevos elementos en forma de arco, como cejas, nariz o mejillas. Por su parte, los labios también muestran cierto avance al convertirse en una forma irregular cerrada y curvada, dividida por una línea recta central. El pelo o el cuerpo aumentan su complejidad, tomando protagonismo por sus ondas y formas curvadas, en donde se añade un

moño atado por un lazo, y pasando el cuerpo a ser una pieza única creada por líneas continuas que forman su perímetro y en la que se distinguen cuello, torso y extremidades, llamando la atención la cantidad de dedos y la representación de uñas, igual que la verticalidad de los brazos pegados al cuerpo.

Por otro lado, la vestimenta resalta debido a su sentido comunicativo. La escolar diseña un top rectangular que deja a la vista el ombligo, seguido de una falda que imita una forma trapezoidal, incorporando unos zapatos de tacón y unas medias a base de aspas, sin olvidar el collar o el anillo dibujados mediante arcos.

Respecto a los elementos que decoran el espacio, se emplean diversos corazones, escondidos también en el rostro de la joven. Del mismo modo, aparecen pequeños trazos longitudinales de colores que simulan una lluvia de confeti. Es a través de esto, y el empleo de otros colores, que la obra toma un papel muy llamativo, aunque estos no atiendan a la realidad de «C.R.».

En referencia a todo ello, se concluye que «C.R.» (5.01 años), quien se mostró mediante una versión idealizada, se encontraría en la etapa esquemática, debido al alto nivel figurativo que maneja, a la par que por su progresión hacia el realismo, los detalles que componen su dibujo, el empleo del color, y la representación clara y simbólica de los diversos elementos.



Fig. 13, dibujo 13, niña, N.C., edad 5.12 años



Fig. 14, dibujo 14, niño, D.P., edad 5.04 años

De nuevo, en estas imágenes, «N.C.» (5.12 años) y «D.P.» (5.04 años) se dibujan a sí mismos a través de técnicas y empleo de trazos que serán analizados en conjunto, permitiendo así realizar una comparativa entre ambos.

Los dos escolares, aunque de forma distinta, hacen uso de formas circulares y ovaladas para representar cabezas y ojos, siendo «D.P.» el que imita la técnica de «C.R.» (analizado en la Fig. 12) a la hora de crear la pupila y brillo de estos. De igual manera, las pestañas aparecen mediante trazos longitudinales que, en el caso de «N.C.» rodean toda la forma ocular. Sonrisas y narices son completamente distintas, pues el semicírculo y círculo concéntrico con el que trabaja la niña no tiene nada que ver con el arco que termina en segmentos algo curvados y el trazado en ángulo del pequeño, respectivamente. A su vez, los arcos vuelven a aparecer para determinar las orejas de ambos que, en el caso de «D.P.» cuentan con unas líneas errantes en su interior, y en el de «N.» sirven para portar unos pendientes que cuelgan con un corazón al final.

En cuanto a su pelo, el primer dibujo muestra un cabello delimitado y corto, en forma de arco y con trazados pendulares en su interior, a la par que soporta una diadema de púas, también arqueadas e individuales entre sí, junto a una corona central y discernida por el color negro. Mientras, «D.P.» simplifica los detalles y opta por realizar trazados longitudinales verticales, aunque introduciendo cantidad de pelo en las cejas del protagonista, mediante movimientos pendulares direccionales.

Nuevamente el cuerpo comparte diferencias y similitudes, tales como la clara diferenciación de cuello, como se observa en la segunda imagen, o la propia forma que adopta el torso, redondeado

en este mismo ejemplo y más triangular en su comparativa. Las extremidades, por su lado, tienen muchos puntos en común, pues las superiores parten de una sola figura que comienza siendo rectangular y finaliza en emes con algunos bucles para simular brazos y dedos, ante los cuales «N.C.» distingue las uñas creando una pequeña recta en las puntas. Del mismo modo, las inferiores vuelven a ser rectángulos unidos a formas cerradas irregulares y curvilíneas, sirviendo de piernas y calzado.

Respecto a los detalles que acompañan a los personajes, «D.P.» opta por ocupar todo el espacio delimitando el horizonte a través del color: verde para el suelo y azul para el cielo, a la vez que incorpora dos corazones a los lados, con un pigmento rojizo y atendiendo durante todo momento al vínculo con la realidad, demostrando así estar en una etapa más avanzada a la esquemática.

Por otro lado, el primer dibujo expresa mediante símbolos gráficos este detallismo. No delimita el entorno como su compañero, aunque introduce trazados pendulares direccionales en color azul y formas concéntricas y cerradas a base de ondas para simular el cielo y las nubes. Junto a ello, da lugar a una línea longitudinal de la que cuelgan bombillas a modo decorativo y de guirnalda, al igual que sucede con el arcoíris a base de arcos y atendiendo a sus colores correspondientes, y una forma desconocida, ambas inmersas en círculos inscritos. Las flores creadas por círculos y ondas cerradas del vestido, o los segmentos verticales y horizontales de las piernas, también se clasifican dentro de este ámbito.

Siendo esto así, se podría decir que «N.C.» se encuentra en la etapa esquemática por su estructuración y reconocimientos de la figura humana, incluyendo diversos detalles de su rostro como cejas, nariz u orejas. El uso del espacio y su organización también son puntos que nos indican su pertenencia a este estadio, al igual que los detalles expresivos en ropa o elementos simbólicos. Por su parte, «D.P.» estaría en un momento superior a la de su compañera, pues atiende a aspectos más amplios relacionados con los ámbitos analizados.

Fig. 15, dibujo 15, niño, M.R., edad 5.06 años



«M.R.» (5.06 años) se representa a sí mismo a través de una cabeza ovalada sobre la que se disponen una cabellera de movimientos pendulares angulosos. En su interior, unos ojos circulares a la par que unas pupilas de la misma forma y de color marrón; sobre ellos, diversos segmentos que imitan las pestañas, bajo dos amplios y finos arcos como cejas. Su nariz es un triángulo equilátero, y su boca un arco hacia arriba que finaliza con dos segmentos rectos, como se observó en la Fig. 14 de

«D.P.». De nuevo, esta misma forma es empleada para realizar las orejas y su parte interna.

Llama la atención la expresión y técnica corporal que toma, comenzando por un rectángulo sin colorear como cuello, seguido de una figura cerrada y rectilínea para brazos y piernas, conglomerando de esta forma el torso y las extremidades superiores, de las cuales aparecen formas semicirculares y quebradas para manos y dedos, a la par que esta última se emplea junto a una irregular curvada y delimita pies y zapatos.

Su uso del color es variopinto, usándolo de forma consciente en pelo, piel y calzado, y más libremente en la ropa, tal y como se observa en el cambio de tonalidades, creando incluso una pequeña seriación que nace a partir de movimientos pendulares diversos.

Atendiendo a estas ideas y las bases de Antonio Machón (2010), «M.R.» se encontraría en la etapa esquemática por la estructuración en la figura humana mediante un estilo propio, con colores expresivos, simetría y diversos detalles en los rasgos del personaje (pupilas, cejas, orejas, nariz y pestañas).

Fig. 16, dibujo 16, niño, A.R., edad 5.05 años



En este dibujo «A.R.» (5.06 años) se muestra a sí mismo en la cama. Toda la ilustración gira en torno a lo que parece una habitación, delimitada por líneas longitudinales y segmentos, entre la que se ubica una cama muy decorada. En ella se pueden observar diversas formas geométricas, como un círculo en el piecero, del que nacen diferentes segmentos inmersos en un cuadrado, y a su alrededor, trazos quebrados, ondulados y simulando lazos y presillas, finalizando en una forma cerrada algo regular con dos patas rectangulares. Asimismo, esto se repite en el cabecero, del que aparecen formas irregulares y rectilíneas en su mayoría. Del interior de la cama, sobresale el cuello alargado de «A.R.» y su ovalada cabeza, compuesta por diversos segmentos direccionales, abiertos y cerrados, como pelo. Para su rostro, se repiten formulas ya mencionadas en otras ilustraciones: cejas arqueadas, ojos circulares, pestañas segmentadas, pupilas concéntricas y sonrisa semicircular.

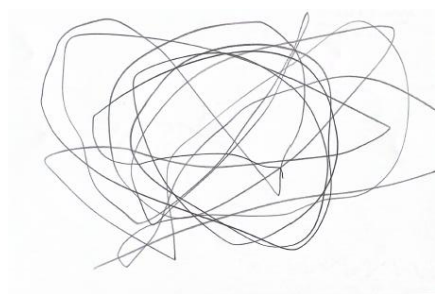
Es mediante la suma de ambos componentes que se denota un trabajo y concepción espacial muy interesante por analizar, ya que el menor toma en cuenta la perspectiva en la que se encuentra la cama, representándola de frente, en vez de hacerlo mediante una vista de pájaro, por ejemplo. Junto a ello, y ya que se da esta decisión, se topa con un conflicto al querer representar la cama de manera frontal, e introducir la compleja perspectiva de la habitación, para lo que aún cuenta con unos recursos más esquemáticos. Es así como demuestra un gran ingenio en la presentación de la cama, así como limitaciones en la representación del cuarto.

Así, se diría que «A.R.» está en una etapa esquemática, con elementos aproximados a la siguiente etapa debido a la estructura y simetría que sigue en su dibujo, con elementos claros y comprensibles para quienes lo observan. Del mismo modo, cuenta con una alta capacidad expresiva, además de original, para transmitir su idea y lo que pasa por su mente.

5.5.4 *Análisis de los dibujos de los niños con TEA*

Este último apartado se dispone para analizar los dibujos de los niños con autismo, del CEE El Corro, bajo consignas variadas como dibujar diferentes figuras humanas o animales, tal y como se muestra en los análisis posteriores:

Fig. 17, dibujo 17, niño, R., edad 5 años.



Ante este primer caso, «R.» (5 años), alumno con un grado de TEA en el que el lenguaje verbal es escaso y con dificultades en la comprensión de órdenes, además de un alto nivel de discapacidad intelectual asociado, se le pidió dibujarse a sí mismo

mas, como se conoce, retratarse a uno mismo es complicado cuando se trata de un diagnóstico de autismo, más aún de esta índole. Es por ello, que su ejecución fue fallida y, en su lugar, se elaboró esta forma circular y concéntrica, con rotaciones expansivas y algunos puntos más picudos y angulosos. Asimismo, se tuvo la oportunidad de observar en detalle cómo el pequeño iba realizando la ilustración. Sus movimientos no tenían intención comunicativa ni expresiva, pues únicamente realizaba trazos sin levantar el lapicero del folio, de forma continuada y tratando de ocupar el máximo espacio posible.

Por otro lado, el color, como se puede observar es inexistente, no solo por el hecho de que el menor solo quiso emplear el lápiz para dibujar, sino porque cuando se le dio la oportunidad de llenarlo de pigmento, este rechazó la idea.

De esta forma, se habla de una etapa de garabateo coordinado, como lo denomina Machón (2010). Este se entiende como un estadio basado en la falta de estabilidad en las repeticiones, con trazos más violentos y curvados, tal y como realiza «R.», mediante ciclos de acción y gráficos que recuerdan a etapas anteriores.



Fig. 18, dibujo 18, niña, C., edad 5 años.

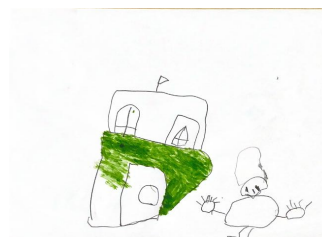


Fig. 19, dibujo 19, niña, C., edad 5 años.

Seguidamente se comparan estas dos obras realizadas por «C.» (5 años), también con autismo y discapacidad intelectual asociada, aunque con más facilidad para comprender las órdenes y entablar una conversación, en comparación con «R.». En ellas se representan una sirena y una princesa con su castillo. Así, se ha de destacar que para el primero se empleó un pictograma que ayudase a la menor a comprender lo que se le pedía, teniendo una imagen de referencia, a la par que se iban realizando preguntas y comentarios de índole: “¿los castillos tienen puertas?, ¿las sirenas tienen pies o cola?, ¿quiénes viven en los castillos?...” etc.

Siendo esto así, «C.» representa la cara de ambos personajes con un óvalo imperfecto, con sonrisas arqueadas, ojos y nariz, diferentes estos dos últimos en cada esquema corporal, pues en el primero son movimientos pendulares expansivos para ambos, y en el segundo más pequeñas tachaduras. Del mismo modo, el primero incorpora elementos como el pelo, mediante movimientos pendulares direccionales, y orejas en forma de arco; esto no sucede en el caso de la princesa, pues tan solo se le incorpora una forma cerrada y curvada con algunas tachaduras, que imitan un sombrero.

Respecto al cuerpo, en la Fig. 18 se expresa una forma curvada y cerrada a modo de torso y cola de la sirena, superpuesto a la cabeza de la misma, y a través del cual se adhieren dos arcos individuales con sus cinco segmentos correspondientes, simulando las manos y los dedos. Esta última fórmula es repetida en la segunda imagen, aunque añadiendo más cantidad de pequeños segmentos en una de las manos, y otros dos más largos como brazos que nacen de un círculo imperfecto que imita el torso; a su vez, se incluyen dos trazados longitudinales terminados en unos angulosos, para expresar piernas y pies.

Para construir el espacio que rodea a las protagonistas, por un lado se utilizan emes y quebradas que imitan el mar sobre el que nada la sirena, ubicándose así bajo ella pero no interpuesto.

Mientras, la princesa que queda en el lazo derecho del folio, acompaña a un castillo casi centrado y conformado por figuras geométricas como triángulos en el banderín y ventana, cuadrados y rectángulos en estas mismas, la puerta o la segunda planta del palacio, además de círculos en el pomo de su apertura. Junto a ello, cruces para las cristaleras, también arqueadas, y formas irregulares cerradas y curvadas en el piso bajo.

Del mismo modo que el análisis anterior (Fig. 17), el uso del color, aunque aparece, es escaso. Esto se debe a la dificultad de concentración que la menor manejaba en ambos casos a la hora de realizar los dibujos, impidiendo su pigmentación en el primero e inacabar el segundo.

Siendo conscientes de todos estos datos, nos es imposible conocer con claridad en qué etapa del dibujo infantil se encuentra la alumna, puesto que su ejecución se vio condicionada por pictogramas que guiaron el proceso. Aún con ello, si no se supiese esto, se podría hablar de una etapa pre-esquemática debido a la clara expresión de la figura humana, añadiendo detalles como nariz y orejas en el primero, y ejecutando aspectos físicos más complejos como son la cola de la sirena. Igualmente, contempla el espacio que tiene y cómo quiere utilizarlo, dedicando a cada objeto o personaje su hueco necesario.



Fig. 20, dibujo 20, niña, C., edad 5 años.

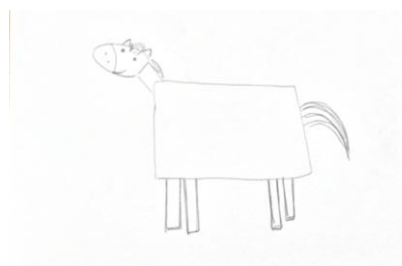


Fig. 21, dibujo 21, voluntaria, V.G.

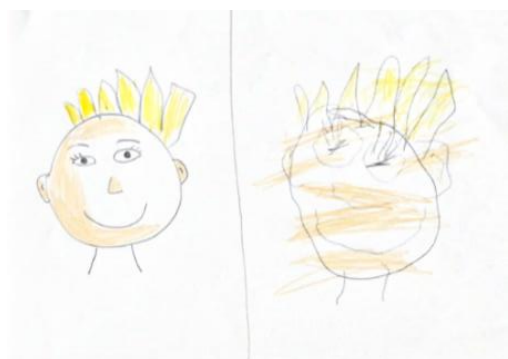
Continuando con la anterior alumna, también ejecutó esta ilustración en la que aparece un caballo. Para ello, se empleó una técnica diferente a la anterior, aunque manteniendo la idea de comunicar preguntas y argumentos relativos al corcel: acompañar el proceso del dibujo mediante la imitación al de la voluntaria «V.G.», en el que se trataron de emplear figuras geométricas que facilitasen su realización a la pequeña.

En primer lugar, la estructura de la cabeza, ojos, pelo y boca, son similares a las de los dibujos anteriores, pues se utilizan círculos imperfectos, tachaduras, pendulares redondeados en el ojo derecho, direccionales en el pelo, y arcos, respectivamente. Del mismo modo, se observa una diferencia en la nariz, pues es creada por dos orificios hechos de pequeñas manchas, y en las orejas, triangulares y picudas.

Por su lado, el cuerpo es una gran forma irregular cerrada y curvada que se une a la parte superior y a las extremidades inferiores: cuatro patas, irregulares y curvadas, además de segmentadas por su parte más baja. Junto a ello, y a la derecha del torso, un rectángulo y un círculo, unidos como forma irregular para crear la cola del animal.

Con ello, se vuelve a determinar que es imposible conocer la etapa en la que se encuentra «C.», de nuevo debido al condicionamiento que supone imitar el dibujo de la voluntaria. Mas si se analizase el dibujo de manera individual, y sin conocer toda esta información, se diría que la menor se encuentra en la etapa pre-esquemática, tras poder identificar una figura clara y sus correspondientes elementos, dentro de un espacio sin decoración y sin empleo del color, tal y como sucedía en los dos anteriores.

Fig. 26, dibujo 22, maestra y niño, D.G. y H., edad 5 años.



Para este último dibujo, «H.» (5 años), que sí responde a las órdenes solicitadas y articula pocas palabras dentro de su lenguaje verbal, se representa a sí mismo con ayuda de la tutora y la técnica de la imitación, anteriormente nombrada. Esta, consiste en ir realizando

pasos del dibujo que se desea, comenzando la docente y continuando el menor, a fin de obtener un resultado similar a la realidad.

Como se puede observar, este esquema corporal solo incluye la parte del rostro, el cual es representado mediante un círculo imperfecto en el que se encuentran otros dos más pequeños con pequeñas tachaduras en su interior, y de los que nacen diferentes segmentos. Asimismo, se utilizan dos curvas o arcos hacia arriba que simulan nariz y boca, a la par que lo hacen de manera lateral para las orejas y su parte interna.

Haciendo un pequeño hincapié en el pelo, este es imitado con bastante sutileza, dibujando el mismo número de figuras cerradas irregulares y curvadas que en la ilustración de la maestra, ubicada a la izquierda.

Ante la relación color-realidad, podría decirse que estuvo condicionada por la elección de la profesora, mas fue el pequeño quien, mediante algunas preguntas, seleccionó los tonos de piel y cabello acorde a los que más se asemejaban a los suyos. Por tanto, se demuestra como «H.» tiene control sobre este ámbito.

Dicho esto, el escolar podría encontrarse en la etapa, según Antonio Machón (2010), pre-esquemática, al tratarse de una figura sencilla aunque reconocible, con detalles que perfeccionan la técnica, y en donde se encuentra un control del movimiento y las formas, aunque esto no se llega a conocer con certeza debido al carácter imitativo que aplica el pequeño, respecto al dibujo ubicado a su lado.

6. CONCLUSIONES

[Hp 1] Se prevé que los dibujos de los menores entre 3 y 5 años vayan evolucionando desde el simbolismo gráfico hasta la etapa esquemática.

[Hp 1] Gracias a las muestras recogidas en los diferentes centros educativos, y su posterior análisis, se ha podido confirmar el paso a través de las etapas del desarrollo gráfico en todos los menores, contando con alguna excepción en la que dichos escolares se encontraban en un estadio posterior u anterior al correspondiente con su edad.

[Hp 2] Cabe esperar que, debido a la actividad denominada “dibujo dirigido” que se lleva a cabo en las aulas de 4 años, las ilustraciones sean estereotipadas y que no den cabida a la verdadera creatividad de los/as menores.

[Hp 2] Tras el estudio y examen de las ilustraciones recolectadas, acompañado de las observaciones realizadas a lo largo del Prácticum II en el colegio Santa Teresa de Jesús, principalmente, se corrobora que la actividad “dibujo dirigido” obstaculiza la capacidad expresiva de los/as pequeños/as de 4 años, provocando la imitación en sus dibujos y la comparación con los realizados por la docente.

[Hp 3] Se espera que con el paso de los años y atendiendo a su edad y a su evolución, los menores sean capaces de representar figuras humanas acompañadas de fondos paisajísticos o interiores, atendiendo también a detalles referentes al ser humano (cejas, nariz, orejas...) vinculadas con una representación más elaborada de la realidad.

[Hp 3] Mediante el estudio de los dibujos, se puede verificar que gracias al paso del tiempo, los educandos aumentan los detalles que acompañan a sus representaciones, introduciendo para ello fondos delimitados, partes de la cara como cejas, pestañas, nariz, sonrisas abiertas, orejas, además de expresiones corporales más cercanas a la realidad.

[Hp 4] Es previsible que cada dibujo denote el estilo propio de cada alumno, contando con características como la temática, las técnicas empleadas, las formas utilizadas o el uso del color en cada obra.

[Hp 4] Relativo a la *Hipótesis 1*, los dibujos de los escolares de 4 años no denotan un estilo propio en su totalidad, debido a la actividad basada en la copia de dibujos que se realiza en dicho nivel, mas esto sí que se puede ver en el empleo del color, puesto que los realizados por las maestras no contenían. Por otro lado, obras como las de las clases de 3 y 5 años sí que muestran características de cada alumno/a, tales como la ejecución de formas diversas, detalles específicos, o tonalidades típicas en sus ilustraciones.

[Hp 5] Se anticipa que las ilustraciones de los/as niños/as con Trastorno del Espectro Autista sean fieles a lo que se les pide mediante órdenes verbales.

[Hp 5] Gracias a la participación llevada a cabo con los escolares del centro El Corro, se pudo corroborar cómo los creadores de dichas muestras mostraban dificultades a la hora de elaborar dibujos que se correspondiesen con lo solicitado. En su totalidad, cuando esto se intentó llevar a cabo, los pequeños se limitaban a representar garabatos o, como sucedía en el caso de «C.» (5 años), a ilustrar gatos.

[Hp 6] Se estima que los escolares con autismo, con los que se ha trabajado de manera específica, sean capaces de representar figuras humanas sin ayuda de apoyos visuales, como pictogramas.

[Hp 6] Tal y como se observó durante el voluntariado realizado, ninguno de los escolares escogidos para analizar sus dibujos fue capaz de expresar gráficamente figuras humanas sin contar con apoyos visuales conocidos, como fue el uso de pictogramas o ilustraciones realizadas a la par con la maestra titular.

7. BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid. Ed. Catarata.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tras su modificación por la Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre. 4 de mayo de 2006. D.O. No. 7899.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre de 2013. D.O. No. 12886.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. D.O. No. 17264.

Machón, A. (2010). *Los dibujos de los niños. Génesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo*. Madrid. Cátedra.

Marín Viadel, R. (2003). *Aprender a dibujar para aprender a vivir. Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson educación. Cap. 1, pp. 4-46.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil («B.O.E. núm. 312, de 29 de diciembre de 2007»).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales («B.O.E. núm. 260, de 30 de octubre de 2007. Última modificación 3 de junio de 2016»).

Reglamento de la Universidad de Valladolid, sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado. Normativa de evaluación del Trabajo de Fin de Grado de la Facultad de Educación y Trabajo Social.

Sarabia, P. *Expresión y Comunicación Plástica*. Universidad de Valladolid. Facultad de Medicina. Valladolid, España. 2008-2009.

8. WEBGRAFÍA

- DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 190. 48191-48198. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>
- Gilarranz Ballesteros, M., (2014). *El estudio del dibujo infantil a través de diversos enfoques para la detección de problemas de carácter psicológico y afectivo*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación Campus María Zambrano, Segovia]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5126>
- Orellana Martín, L. (2017). *Estudio del dibujo infantil en niños y niñas con TEA y su relación con las características del autismo*. [Tesis Doctoral, Universitat Jaume I, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales]. <http://hdl.handle.net/10803/405470>
- Quemada de la Torre, V. (2019). *Análisis de la representación humana en el segundo ciclo de Educación Infantil*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social]. Uva Doc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39258>
- Rodríguez Bonilla, M. (2024). *Análisis morfológico y evolutivo del dibujo infantil*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Uva Doc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/72232>
- Serna Rivas, J. (2024). *Análisis de la representación humana en el segundo ciclo de Educación Infantil*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Uva Doc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/72303>

Tardón Guijarro, E. (2021). *El dibujo en la comunicación y el lenguaje de niños con TEA*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Medicina]. Uva Doc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48106>

9. ANEXOS.

Anexo 1.





















Campo de conocimiento propio de la Educación Artística.

Dominio	Descripción
1. Hechos, objetos y situaciones que estudia la Educación Artística.	Todas las imágenes visuales, las obras de arte, los símbolos y señales visuales; la publicidad y los medios de comunicación de masas prioritariamente visuales; los objetos, artefactos, construcciones y edificios que constituyen la cultura material antigua y contemporánea; los paisajes, plantas, animales, materiales y fenómenos naturales; y, en general, todo lo visible y tangible.
2. Tipos de conocimiento característicos.	2.1. Pensamiento visual y creativo. 2.2. Intencionalidad artística y estética. 2.3. Función imaginativa y emancipatoria.
3. Campos del conocimiento y actividades profesionales de los que emanan los contenidos de la materia.	3.1. Las Artes Visuales: dibujo, pintura, escultura, arquitectura, urbanismo, grabado, cerámica, diseño, tipografía, ilustración, fotografía, cine, video, artesanías, artes populares y tradicionales, patrimonio artístico, medios de comunicación y nuevas tecnologías audiovisuales. 3.2. Las disciplinas o ciencias que estudian esas imágenes y objetos: estética, historia del arte, semiótica, psicología, psicoanálisis, sociología y antropología del arte y de las imágenes. 3.3. Las ciencias y tecnologías implicadas en los fenómenos de la luz y el color y en la construcción, reproducción, transmisión y conservación de imágenes: óptica, geometría, tecnologías de materiales y de la información.
4. Conductas y capacidades básicas que pone en juego.	Percepción visual, táctil y cinestésica, creatividad, inteligencia espacial, pensamiento visual, imaginación y memoria visual, valoración y evaluación cualitativa de imágenes y objetos, sensibilidad estética.
5. Lenguajes, sistemas notacionales, materiales y acciones distintivas en Educación Artística.	5.1. Dibujo y sistemas de representación objetiva del espacio, talla, construcción y modelado, lenguajes fotográficos y cinematográficos. 5.2. Pigmentos, arcillas, papeles y cartones, telas, maderas, plásticos, piedras, espacios y luces, reutilización de objetos prefabricados y de imágenes preexistentes. 5.3. Creación de imágenes, objetos y construcciones; descripción gráfica, representación y proyección visual.

Fuente. Aprender a dibujar para aprender a vivir (p.10). Marín Vidal (2003).

Anexo 2:

Formas básicas del garabato según Kellogg (1981)

Scribble 1		Dot	Scribble 11		Roving enclosing line
Scribble 2		Single vertical line	Scribble 12		Zigzag or waving line
Scribble 3		Single horizontal line	Scribble 13		Single loop line
Scribble 4		Single diagonal line	Scribble 14		Multiple loop line
Scribble 5		Single curved line	Scribble 15		Spiral line
Scribble 6		Multiple vertical line	Scribble 16		Multiple-line overlaid circle
Scribble 7		Multiple horizontal line	Scribble 17		Multiple-line circumference circle
Scribble 8		Multiple diagonal line	Scribble 18		Circular line spread out
Scribble 9		Multiple curved line	Scribble 19		Single crossed circle
Scribble 10		Roving open line	Scribble 20		Imperfect circle

Fuente. El estudio del dibujo infantil a través de diversos enfoques para la detección de problemas de carácter psicológico y afectivo. Gilarranz Ballesteros (2014).

Anexo 3.

Niveles de severidad del TEA respecto a la comunicación social, y los intereses y conductas.

Niveles de severidad, traducida de Laura Carpenter (2013, p. 6).

Nivel de severidad TEA	Comunicación social	Intereses restringidos y conducta repetitiva
Nivel 3 "Requiere apoyo muy sustancial"	Déficits severos en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones severas en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros.	Preocupaciones, rituales fijos y/o marcados comportamientos repetitivos intervienen marcadamente en el funcionamiento en todas las esferas. Gran malestar cuando los rituales o rutinas son interrumpidas; mucha dificultad para cambiar el foco de interés o volver a este rápidamente.
Nivel 2 "Requiere apoyo sustancial"	Déficits marcados en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los déficits sociales son aparentes incluso con apoyos; limitada iniciación de interacciones sociales y reducida o anormal respuesta a los intentos de relación de otros.	Los rituales y el comportamiento repetitivo y/o las preocupaciones o intereses fijos aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en variedad de contextos. El malestar o frustración aparece cuando los rituales y el comportamientos repetitivo es interrumpido; dificultad para cambiar el foco de interés.
Nivel 1 "Requiere apoyo"	Sin apoyos, los déficits en la comunicación social causan alteraciones evidentes. Tienen dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido.	Rituales y comportamientos repetitivos causan interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Resisten los intentos de otros para interrumpir los rituales y comportamientos repetitivos o para cambiar su foco de atención.

Fuente. Estudio del dibujo infantil en niños y niñas con TEA y su relación con las características del autismo. Orellana Martín (2017).

DIBUJOS

Dibujo 1.



Dibujo 2.



Dibujo 3.



Dibujo 4.



Dibujo 5



Dibujo 6.



Dibujo 7.



Dibujo 8.



Dibujo 9.**Dibujo 10.**

Dibujo 11.



Dibujo 12.



Dibujo 13.



Dibujo 14.



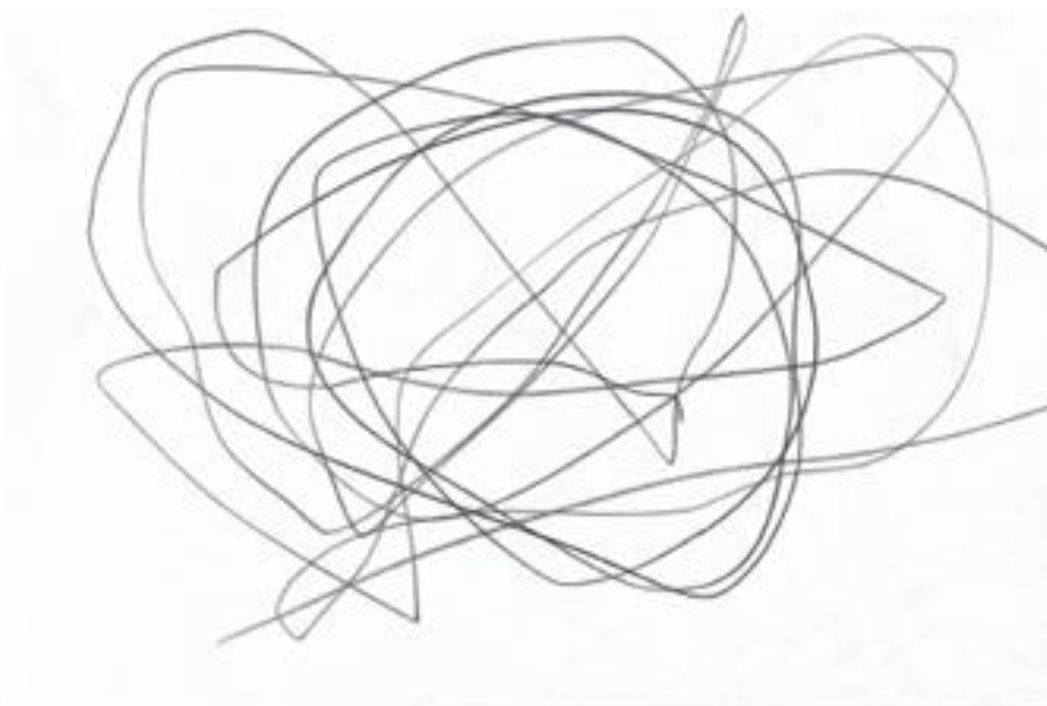
Dibujo 15.



Dibujo 16.



Dibujo 17.



Dibujo 18.



Dibujo 19.



Dibujo 20.



Dibujo 21.



Dibujo 22.

